



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Pojmowanie, postrzeganie i doświadczanie sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz rozwijanie ich poczucia sprawiedliwości przez nauczycieli

**Author:** Karina Stępkowska

**Citation style:** Stępkowska Karina. (2018). Pojmowanie, postrzeganie i doświadczanie sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz rozwijanie ich poczucia sprawiedliwości przez nauczycieli. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Instytut Pedagogiki

**mgr Karina Stępkowska**

**POJMOWANIE, POSTRZEGANIE I DOŚWIADCZANIE SPRAWIEDLIWOŚCI  
PRZEZ UCZNIÓW KLASY SZÓSTEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ  
ORAZ ROZWIJANIE ICH POCZUCIA SPRAWIEDLIWOŚCI  
PRZEZ NAUCZYCIELI**

**Rozprawa doktorska  
napisana pod kierunkiem  
dr hab. Alicji Żywczok**

Katowice 2018

## Spis treści

<b>Wstęp .....</b>	<b>5</b>
--------------------	----------

### **CZĘŚĆ TEORETYCZNA**

<b>Rozdział 1. Idea sprawiedliwości – analiza interdyscyplinarna.....</b>	<b>22</b>
---------------------------------------------------------------------------	-----------

1.1. Pojęcie sprawiedliwości.....	22
-----------------------------------	----

1.2. Typy sprawiedliwości.....	25
--------------------------------	----

1.3. Istota sprawiedliwości.....	30
----------------------------------	----

1.4. Znaczenie sprawiedliwości.....	32
-------------------------------------	----

1.5. Uwarunkowania sprawiedliwości.....	34
-----------------------------------------	----

1.6. Sprawiedliwość w ujęciu makrospołecznym.....	35
---------------------------------------------------	----

1.7. Sprawiedliwość szkolna jako egzemplifikacja sprawiedliwości mikrospołecznej.....	38
---------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>Rozdział 2. Johna Rawlsa koncepcja sprawiedliwości społecznej i jej pedagogiczna użyteczność .....</b>	<b>43</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

2.1. Pojmowanie sprawiedliwości.....	43
--------------------------------------	----

2.1.1. Sprawiedliwość jako bezstronność.....	43
----------------------------------------------	----

2.1.2. Sprawiedliwość jako równość.....	44
-----------------------------------------	----

2.1.3. Sprawiedliwość jako czynienie dobra.....	47
-------------------------------------------------	----

2.1.4. Sprawiedliwość – cel życia szczęśliwego.....	48
-----------------------------------------------------	----

2.2. Społeczna rola sprawiedliwości .....	50
-------------------------------------------	----

2.3. Zasady sprawiedliwości obowiązujące w społeczeństwie.....	52
----------------------------------------------------------------	----

2.4. Klasyczny utilitaryzm a sprawiedliwość społeczna.....	54
------------------------------------------------------------	----

2.5. Eliminacja przeciwieństw sprawiedliwości w życiu zbiorowym.....	56
----------------------------------------------------------------------	----

### **CZĘŚĆ METODOLOGICZNA**

<b>Rozdział 1. Nauka – kompensum rozwoju wiedzy.....</b>	<b>59</b>
----------------------------------------------------------	-----------

1.1. Znaczenie idei sprawiedliwości dla rozwoju nauki .....	62
-------------------------------------------------------------	----

1.2. Osiągnięcie stanu sprawiedliwości w świecie – jeden z celów nauki .....	64
------------------------------------------------------------------------------	----

1.3. Sprawiedliwość w kontekście humanizmu i pragmatyzmu pedagogicznego .....	66
<b>Rozdział 2. Założenia metodologiczne i organizacyjne badań własnych.....</b>	<b>71</b>
2.1. Metodologia jako dziedzina nauki łącząca badaczy .....	71
2.2. Model empirycznych badań naukowych.....	73
2.3. Rodzaj badań naukowych.....	76
2.4. Przedmiot i cele badań.....	79
2.5. Problemy badawcze.....	82
2.6. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	87
2.7. Dobór próby badawczej i charakterystyka badanej grupy .....	106
2.8. Teren badań .....	110
2.9. Organizacja badań.....	116

## **CZĘŚĆ EMPIRYCZNA**

<b>Rozdział 1. Sprawiedliwość z perspektywy ucznia klasy szóstej szkoły podstawowej – wymiar aksjologiczny i normatywny.....</b>	<b>120</b>
1.1. Pojmowanie oraz postrzeganie sprawiedliwości i niesprawiedliwości przez uczniów.....	120
1.2. Sytuacje szkolne związane ze sprawiedliwym i niesprawiedliwym traktowaniem uczniów.....	139
1.3. Znajomość przez uczniów norm i zasad sprawiedliwości obowiązujących w społeczeństwie i szkole.....	160
1.4. Wiedza uczniów na temat osób, organów sprawiedliwości, instytucji, urzędów i stanowisk odpowiedzialnych za utrzymanie sprawiedliwości społecznej.....	178
1.5. Rola sprawiedliwości w szkole i poza nią oraz przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi, zwłaszcza w środowisku szkolnym.....	196
1.6. Wartości, cechy charakteru i zachowanie nauczycieli związane z uczniowskim poczuciem sprawiedliwości bądź niesprawiedliwości.....	210
1.7. Postrzeganie przez uczniów siebie jako człowieka sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego.....	226

1.8. Emocje, jakich doświadczają uczniowie sprawiedliwie i niesprawiedliwie potraktowani oraz tak traktujący innych .....	238
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## **Rozdział 2. Sprawiedliwość szkolna z perspektywy nauczyciela szkoły podstawowej.....255**

2.1. Pojmowanie i postrzeganie sprawiedliwości przez nauczycieli .....	255
------------------------------------------------------------------------	-----

2.2. Dyspozycje psychiczne nauczycieli sprzyjające sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów i umacnianiu autorytetu.....	267
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

2.3. Sytuacje szkolne i działania inicjowane przez nauczycieli w celu rozwijania w dzieciach poczucia sprawiedliwości.....	283
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

2.4. Współpraca nauczycieli z rodzicami w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów.....	310
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

2.5. Metody, formy organizacyjne i środki służące kształtowaniu poczucia sprawiedliwości uczniów.....	325
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

2.6. Uwarunkowania braku sprawiedliwości w szkole.....	346
--------------------------------------------------------	-----

2.7. Rola, jaką nauczyciele przypisują sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów.....	361
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>Zakończenie.....</b>	<b>368</b>
-------------------------	------------

<b>Bibliografia.....</b>	<b>381</b>
--------------------------	------------

<b>Spis tabel.....</b>	<b>401</b>
------------------------	------------

<b>Spis wykresów.....</b>	<b>404</b>
---------------------------	------------

<b>Aneks.....</b>	<b>407</b>
-------------------	------------

## Wstęp

### Uzasadnienie wyboru tematu i aktualny stan wiedzy w badanym zakresie

Aktualny stan przeobrażeń cywilizacyjnych, społecznych i gospodarczych sprawia, że zauważa się przybierający na sile kryzys moralny oraz dominację wartości utylitarnych. Problemy natury etycznej, powstałe przez narastające problemy globalizacyjno-cywilizacyjne, zostały wyparte przez coraz bardziej modną estetykę. W dobie „kultury konsumpcji”<sup>1</sup>, narodzinami pokolenia *digitalnych tubylców*<sup>2</sup> i upadku autorytetów, rozdzwięk między funkcjonowaniem szkoły a potrzebami ponowoczesnego społeczeństwa, rodzi konieczność zmian praktyki wychowawczej i poszukiwanie nowatorskich rozwiązań w oddziaływaniu na dzieci i młodzież. Progresywne zmiany społeczno-gospodarcze wywołujące regres w zakresie egzystencji moralnej człowieka spowodowały, że „świat konsumpcji stał się dla młodego pokolenia [...] światem obowiązującym, normalnym i naturalnym”<sup>3</sup>. Dlatego pojawiają się fundamentalne pytania: czy młody człowiek widzi jeszcze potrzebę poszukiwania ideałów i wartości nadrzędnych w budowaniu ładu moralnego? A jeśli tak, to na jakich fundamentach chce go zbudować?

Jedną z instytucji społecznych, która powinna pomóc w odbudowie świata moralnego dzieci i młodzieży oraz stać na straży sprawiedliwości jest niewątpliwie szkoła, która scala poszczególne elementy procesu wychowania. Jej członkowie – uczniowie, pracownicy i rodzice stanowią „wspólnotę” i powinni mieć na uwadze sprawiedliwe wybory i decyzje, by nikt nie wykorzystywał swojej przewagi dla korzyści własnych i szkody innych, otrzymywał zawsze tyle na ile zasługuje, przestrzegał przyjętych norm oraz chciał naprawić wyrządzoną krzywdę. Żyjąc w czasach inkluzji społecznej, edukacja winna być włączana w procesy społeczne, a dziecko powinno „dojrzewać w klimacie gruntownej sprawiedliwości”<sup>4</sup>.

Argumenty i przykłady świadczące o występujących niesprawiedliwościach w każdej sferze życia ludzkiego można mnożyć. Narastająca nieuczciwość, egoizm i umiławanie dóbr materialnych jest dziś kluczowym problemem w świecie. Zjawiska te wywołują wiele problemów społecznych oraz determinują ogólną koncepcję życia człowieka.

Niniejsza dysertacja dotyczy sprawiedliwości szkolnej, a zasadniczym obszarem moich dociekań są dwie płaszczyzny: pierwszą jest kwestia pojmowania, postrzegania

<sup>1</sup> Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 29.

<sup>2</sup> K. Krasoń: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „UNIVERSITAS”, 2013, s. 9.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>4</sup> K. Wojtyła: *Elementarz etyczny*. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1983, s. 109.

i doświadczania sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej, drugą – rozwijanie sprawiedliwości uczniów przez nauczycieli w środowisku szkolnym.

Najważniejsi polscy badacze, zajmujący się problematyką sprawiedliwości społecznej to Kazimierz Ajdukiewicz<sup>5</sup>, Zbigniew Zaborowski<sup>6</sup>, Stanisław Kowalczyk<sup>7</sup> oraz Wilhelmina Wosińska<sup>8</sup>. Swoje zainteresowania przedstawiali w monografiach poświęconych ewolucji sprawiedliwości i jej społeczno-kulturowych wymiarów, wykorzystując kalejdoskop szeroko rozumianych problemów pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i filozoficznych. Ich kontynuatorzy skupili się na sprawiedliwości w kontekście różnie rozumianych działań edukacyjnych. I tak Maria Groenwald<sup>9</sup> i Grażyna Szyling<sup>10</sup> – na ocenianiu uczniów, Aleksander Janik<sup>11</sup> – na systemie oceniania i zachowaniach agresywnych uczniów, Janusz Gęsicki<sup>12</sup> – na zachowaniach nauczycieli godzących w godność ucznia, Grażyna Poraj<sup>13</sup> – na zachowaniach agresywnych nauczycieli wobec uczniów i zachowaniach agresywnych nauczycieli wobec nauczycieli, a Krystyna Kmiecik-Baran<sup>14</sup> – na zachowaniach agresywnych uczniów wobec uczniów. Janusz Surzykiewicz<sup>15</sup> skupił się na zachowaniach agresywnych w szkole, Andrzej Olubiński<sup>16</sup>, Anna Śniegulska<sup>17</sup>, Ewa Wysocka i Katarzyna Tomiczek<sup>18</sup> – na relacjach interpersonalnych między nauczycielem a uczniem, Urszula Ostrowska<sup>19</sup> – na aksjologii pedagogicznej, Bogusław Śliwerski<sup>20</sup> – na postawach uczniów

<sup>5</sup> K. Ajdukiewicz: *O sprawiedliwości*. W: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.

<sup>6</sup> Z. Zaborowski: *Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i równości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1986.

<sup>7</sup> S. Kowalczyk: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998.

<sup>8</sup> W. Wosińska, Z. Ratajczak (red.): *Sprawiedliwość i zaufanie interpersonalne w świetle współczesnych teorii i badań*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1988.

<sup>9</sup> M. Groenwald: *Sprawiedliwość w ocenianiu osiągnięć uczniów*. „Nowa Szkoła” 2004 nr 9, s. 12-17.

<sup>10</sup> G. Szyling: *Problemy nauczycielskich strategii*. „Szara strefa” w ocenianiu uczniów. „Nowa Szkoła” 2004 nr 9, s. 43-50.

<sup>11</sup> A. Janik: *Sprawiedliwość w szkole*. „Edukacja i Dialog” 2007 nr 2, s. 2-7.

<sup>12</sup> J. Gęsicki: *Prawa dziecka w szkole*. W: E. Czyż (red.): *Dziecko i jego prawa*. Warszawa, Komitet Ochrony Praw Dziecka, 1992, s. 74.

<sup>13</sup> G. Poraj: *Niewłaściwi ludzie w niewłaściwym miejscu*. „Psychologia w Szkole” 2006 nr 2, s. 69-81.

<sup>14</sup> K. Kmiecik-Baran: *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 60.

<sup>15</sup> K. Ostrowska, J. Surzykiewicz: *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2005, s. 61-64.

<sup>16</sup> A. Olubiński: *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle analizy opinii społecznych)*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1991.

<sup>17</sup> A. Śniegulska: *Środowiskowe uwarunkowania pomocy w pogotowiu opiekuńczym*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004.

<sup>18</sup> E. Wysocka, K. Tomiczek: *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*. „Przegląd Pedagogiczny” 2014 nr 1, s. 169-188.

<sup>19</sup> U. Ostrowska: *Afirmacja wartości*. W: K. Chałas, A. Maj (red.): *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016, s. 75-78; U. Ostrowska (red.): *Aksjologiczne aspekty*

wobec szkoły i poczuciu wolności nauczycieli, Sławomir Zaręba<sup>21</sup> – na moralności uczniów i studentów, Henryka Kwiatkowska<sup>22</sup> – na negatywnych i pozytywnych właściwościach nauczycieli, Marcin Fankanowski<sup>23</sup> – na preferencjach aksjologicznych nauczycieli, a Wojciech Muzyka, Dariusz Nowicki, Beata Krzywosz-Rynkiewicz, Małgorzata Sakowicz<sup>24</sup> – na typach mentalności nauczycieli. Urszula Swadźba<sup>25</sup> skupiła się na – wartościach i normach w życiu Polaków, Zbigniew Kwieciński<sup>26</sup> – na pożądanym wartościach i antywartościach Polaków, Mirosław Szymański<sup>27</sup>, Zbigniew Kwieciński<sup>28</sup>, Tadeusz Pilch<sup>29</sup>, Barbara Smolińska-Theiss<sup>30</sup>, Roman Dolata<sup>31</sup>, Barbara Murawska<sup>32</sup> i Kazimierz Kotlarski<sup>33</sup> – na nierównościach społecznych w oświacie, Alicja Żywczok<sup>34</sup> i Anna Nowak<sup>35</sup> – na sprawiedliwości w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, Dorota Czyżowska<sup>36</sup> –

---

*relacji interpersonalnych w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002; U. Ostrowska (red.): *Aspekty aksjologiczne w edukacji*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.

<sup>20</sup> B. Śliwerski: *Czy szkoła da się lubić?* „Polonistyka” 2006 nr 9, s. 13-15; B. Śliwerski: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 212.

<sup>21</sup> S.H. Zaręba: *Horyzonty moralności polskiego ucznia i studenta*. W: A. Maksymowicz (red.): *Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności*. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2009, s. 205.

<sup>22</sup> H. Kwiatkowska: *Tożsamość nauczycieli między anomią a autonomią*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 115-121.

<sup>23</sup> M. Fankanowski: *Sprawiedliwość w porządku cnót przyszłych nauczycieli*. W: I. Jazukiewicz, E. Ratajczak (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014, s. 239.

<sup>24</sup> W. Muzyka, D. Nowicki, B. Krzywosz-Rynkiewicz, M. Sakowicz: *Dyscyplina w szkole w oczach nauczycieli*. W: M. Dudzikowa (red.): *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 198.

<sup>25</sup> U. Swadźba: *Normy i wartości w społeczności śląskiej*. W: A. Maksymowicz (red.): *Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności*. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2009, s. 66.

<sup>26</sup> Z. Kwieciński: *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 327.

<sup>27</sup> M. Szymański: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2000, s. 144.

<sup>28</sup> Z. Kwieciński: *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*. „Nauka” 2007 nr 4, s. 35-42.

<sup>29</sup> T. Pilch: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999, s. 52.

<sup>30</sup> B. Smolińska-Theiss: *Spoleczne nierówności i ich wpływ na osiągnięcia szkolne – stary problem ze współczesnej perspektywy*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.): *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 51.

<sup>31</sup> R. Dolata: *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008, s. 53.

<sup>32</sup> B. Murawska: *Segregacje na progu szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, 2004, s. 7-14.

<sup>33</sup> K. Kotlarski: *Wybrane podmiotowe i środowiskowe korelaty karier edukacyjnych*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006, s. 93.

<sup>34</sup> A. Żywczok: *Postawa miłosiernej sprawiedliwości wobec osób niepełnosprawnych. Jej implikacje etyczne i pedagogiczne*. W: R. Buchta, K. Sosna (red.): *Etyczne i duchowe potrzeby osób niepełnosprawnych. Studia i materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Katowice, Wydawnictwo Księgarni św. Jacka, 2007, s. 59-69; A. Żywczok: *Wartość sprawiedliwości w procesie wychowania*. W: B. Pitula (red.): *Nauczyciel wobec problemów współczesności*. Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Gen. Jerzego Ziętka, 2006, s. 28-37.

<sup>35</sup> A. Nowak: *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012, s. 28-41, 58-64.

<sup>36</sup> D. Czyżowska: *Sprawiedliwość i troska*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 111.



na różnicach w poziomie myślenia moralnego kobiet i mężczyzn opierającego się na sprawiedliwości, zaś Czesław Nowarski<sup>37</sup> – na obecności terminu „sprawiedliwość” w podręcznikach z historii. Natomiast Ministerstwo Edukacji Narodowej i Helsińska Fundacja Praw Człowieka<sup>38</sup> przeprowadziły badania dotyczące przestrzegania praw ucznia.

W piśmiennictwie anglojęzycznym problem sprawiedliwości w stosunkach interpersonalnych występuje w pracach Johna Adamsa<sup>39</sup>, George’a Homansa<sup>40</sup>, Melvina Lerner<sup>41</sup> i Mortona Deutscha<sup>42</sup>. Podejmowany problem sprowadza się do zagadnień dotyczących sprawiedliwego podziału – dystrybucji dóbr, natomiast Ondrej Štefaňak<sup>43</sup> zbadał postawy młodzieży słowackiej wobec wybranych wartości i zachowań prospołecznych.

W literaturze pedagogicznej problem sprawiedliwości szkolnej był dotychczas podejmowany głównie w kontekście pedeutologicznym – oceniania uczniów. Badacze analizowali także przypadki agresji uczniów i nauczycieli, nieprzestrzegania praw ucznia oraz nierówności edukacyjnych. Stan badań empirycznych – jak dotąd – dotyczył różnych grup społecznych, natomiast kwestia wychowania dzieci dwunasto-trzynastoletnich (uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej) w duchu sprawiedliwości w środowisku szkolnym i rówieśniczym pozostała niezbadana. Istnieje zatem zapotrzebowanie na tego typu badania, ponieważ sprawiedliwość „to jedno z najważniejszych w gmachu szkoły pojęć”<sup>44</sup>. Tymczasem pozwolono jej w naturalny sposób zająć miejsce wyłącznie aktów prawnych. To jeden z argumentów przemawiających za podjęciem badań naukowych w tym obszarze. Drugim argumentem jest wzbogacenie dyscyplin pedagogicznych o nowe fakty oraz odpowiedź na potrzeby społeczne w analizowanym zakresie.

Spośród autorów teorii sprawiedliwości należących do kanonu współczesnej filozofii polityki należy wymienić Johna Rawlsa<sup>45</sup>, Roberta Nozicka<sup>46</sup> i Michaela Walzera<sup>47</sup>.

<sup>37</sup> Wyniki badań Czesława Nowarskiego zostały dodatkowo omówione i zestawione z moimi wynikami badań na s. 128.

<sup>38</sup> Badania „Prawa ucznia w szkole” są dostępne na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

<sup>39</sup> J. Stacey Adams: *Inequity in Social Exchanges*. W: L. Berokwitz: *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, Academic Press, 1965, s. 267-300.

<sup>40</sup> G.C. Homans: *Social behavior: its elementary forms*. New York, Harcourt, Brace and Word, 1961.

<sup>41</sup> M.J. Lerner: *The justice motive in social behavior*. „Journal of Social Issues” 1975 nr 31, s. 1-19.

<sup>42</sup> M. Deutsch: *Distributive justice: a social-psychological perspective*. New Haven – London, Yale University Press, 1985.

<sup>43</sup> O. Štefaňak: *Demograficzne, społeczne i religijne uwarunkowania postaw prospołecznych młodzieży słowackiej (na przykładzie diecezji spiskiej)*. W: A. Maksymowicz (red.): *Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności*. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2009, s. 248.

<sup>44</sup> L. Kołakowski: *Mini wykłady o maxi sprawach*. Warszawa, Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 260.

<sup>45</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.

<sup>46</sup> R. Nozick: *Anarchia, państwo, utopia*. Przeł. P. Maciejko, M. Szczubiałka. Warszawa, Wydawnictwo „Aletheia”, 2010.

<sup>47</sup> M. Walzer: *Spheres of Justice*. Blackwell, Oxford, 1983.

W prowadzonych badaniach opieram się na **teorii sprawiedliwości Johna Rawlsa** i jego koncepcji „sprawiedliwości jako bezstronności”. Sformułowane przez niego dwie zasady sprawiedliwości gwarantują z jednej strony, każdemu równe prawa do jak najszerzego systemu podstawowych wolności (swoboda wypowiedzi, myśli, wolność od agresji psychicznej i fizycznej), a z drugiej – przez tzw. „zasadę dyferencji” – dopuszczają nierówność (niesprawiedliwość) tylko w przypadku, gdy służy korzyści wszystkich obywateli<sup>48</sup>. Wybór koncepcji sprawiedliwości Johna Rawlsa był podyktowany tym, że jest ona skierowana do instytucji życia publicznego – którą w moim przypadku jest szkoła podstawowa, a także, że najbardziej odpowiada mojej grupie badanej.

### **Znaczenie sprawiedliwości dla rozwoju pedagogiki i nauk pokrewnych**

Sprawiedliwość jest dobrem moralnym, które organizując ludzkie postępowanie, buduje społeczeństwa i pozwala im przetrwać. **Utrzymuje kondycję moralną świata**, która w XXI wieku obrazuje kryzys człowieka prowadzący do utraty sensu życia. Społeczeństwa mierzą się z dewaluacją wartości moralnych. Prym wiodą wartości utylitarne, hedonistyczne zapewniające dostatnie życie i komfort korzystania z dóbr materialnych. Dorota Probuska uważa, że kwestionowanie obecności sprawiedliwości w świecie „jest znakiem naszych czasów, czasów anomii, spłycenia i zubożenia świata wartości. Człowiek przestał służyć wartościom wyższym”<sup>49</sup>. Współczesne społeczeństwa to wspólnoty masowe, w których – według Anny Szklarskiej „zanika indywidualność, kontakty międzyludzkie zostają poddane schematowi, triumfuje konformizm i uniformizacja”<sup>50</sup> oraz anonimowość. Człowiek współczesny poddany wpływom urbanizacji i konsumpcji w zglobalizowanym świecie jest nastawiony na to, by „mieć”, a nie „być”. To argument przemawiający za tym, aby nie tylko kształcić, ale również wychowywać młode pokolenie tak, by poszukiwało sprawiedliwości i nią żyło, by szukało jej w sobie i wokół siebie. Nauka nie może być kierowana wyłącznie na zdobywanie informacji mających ułatwić lub uprzyjemnić życie. Powinno być w niej także miejsce na doskonalenie moralne człowieka, duchową przemianę i analizę własnego postępowania. Wszelkie wspólnie wypracowane dobra powinny służyć realizacji zamierzeń godnych człowieka, by mógł z nich korzystać. W takiej sytuacji sprawiedliwość nie jest już potrzebą, ale wynika z konieczności utrzymania ładu we współczesnym świecie.

<sup>48</sup> Zob. J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 107-109.

<sup>49</sup> D. Probuska: *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 77.

<sup>50</sup> A. Szklarska: *Sprawiedliwość w czasach kryzysu*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 65.

Kierowanie się zasadami sprawiedliwości **humanizuje życie** człowieka, daje mu lub przywraca poczucie godności oraz tworzy warunki do swobodnego rozwoju. Jest niezmiernie ważnym komponentem w czasach, w których ludzie są zagubieni moralnie i intelektualnie, mają problemy z podejmowaniem decyzji, każe się im wykonywać polecenia zabraniając myślenia. Ewolucja pojęcia humanizm: od *homo sapiens* przez *homo creator* po *humanizm globalny* sprawiła, „że wiek XX wykorzenił ludzkość z humanizmu pozbawiając człowieka tego, co jest mu potrzebne do autentycznego życia, rozwoju, pracy, twórczości i przekazania dziedzictwa kulturowego”<sup>51</sup>. Jeżeli sprawiedliwość stanowi konieczny wymiar ludzkiej egzystencji<sup>52</sup>, to postulat otwarcia się na drugiego człowieka i trwanie z nim w harmonii jest obowiązkiem każdego członka zbiorowości ludzkiej. Skoro skierowanie działań na uniwersalne wartości ogólnoludzkie, godne życie i rozwój człowieczeństwa stanowią zadania humanizmu w XXI wieku<sup>53</sup>, to uczeń w szkole winien być podmiotem traktowanym z szacunkiem należnym człowiekowi, bo – jak pisał Janusz Korczak „dziecka nie można traktować jako zadatku na przyszłe społeczeństwo. Ono jest już człowiekiem. Tu i teraz”<sup>54</sup>.

**Sprawiedliwość to fundament dobra w świecie**, które powinno być podstawowym kryterium podczas organizacji życia społecznego. Dążenie ludzi do dobra nie może być jednak ukierunkowane wyłącznie na cele indywidualne. Są one wprawdzie warunkiem egzystencji i rozwoju, ale dopiero zorientowanie na cele wspólne pozwalają utworzyć grupy społeczne, wprowadzić harmonię w życie zbiorowe. Człowiek jako sprawca dobra, urzeczywistniając je w czynach, staje się doskonalszy moralnie. Naprawia relacje międzyludzkie, znosi niezgodę i nienawiść oraz zapobiega społecznemu chaosowi. Karol Wojtyła twierdzi, że dobre życie zapewnia sprawiedliwa postawa wobec świata i innych osób oraz osobiste podejście do wartości. To sprawia, że człowiek osiąga szczęście<sup>55</sup>. Zdaniem Johna Rawlsa osoba dobra, to osoba wartościowa, która ma lepiej, niż przeciętny człowiek wykształcone cechy charakteru moralnego, postawę, której się powszechnie oczekuje<sup>56</sup>. Alicja Żywczok twierdzi, że „jeśli młody człowiek doświadcza w środowisku

<sup>51</sup> U. Ostrowska: *Humanizm*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 269.

<sup>52</sup> Zob. H. Promieńska: *Trzy powody, dla których sprawiedliwość stanowi konieczny wymiar ludzkiej egzystencji*. W: D. Probuca (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 13.

<sup>53</sup> Zob. W. Furmanek: *Humanizm w czasach cywilizacji technicznej*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 273.

<sup>54</sup> B. Smolińska-Theiss: *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 138.

<sup>55</sup> Zob. K. Wojtyła: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994, s. 324.

<sup>56</sup> Zob. J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 621.

wychowawczym braku dobra, można przewidywać, że będzie odczuwał deficyty również w zakresie wartości: miłości, sprawiedliwości, prawdy i godności”<sup>57</sup>. Rolą sprawiedliwości jest czuwanie nad tym, by współczesna kultura zapewniała wszystkim obywatelom warunki sprzyjające wdrażaniu dobra w świecie.

Współczesny świat jest nieustannie doświadczany wojnami. Pokój światowy jest zagrożony zarówno przez stosowaną taktykę polityczną, jak i rozwój technologii militarnych wykorzystywanych w niehumanitarnych celach. Sprawiedliwość **zapewnia pokój między narodami**, zapobiega narastaniu napięć w stosunkach międzynarodowych, buduje jedność i tożsamość narodową, przewyższa brzemień historycznych krzywd tworząc cywilizację zgody i porozumienia. „Nie ma pokoju bez sprawiedliwości, nie ma sprawiedliwości bez przebaczenia” twierdził Jan Paweł II podczas orędzia na XXXV Światowy Dzień Pokoju w 2002 roku. Każdy człowiek uważający się za sprawiedliwego powinien być odpowiedzialny za wychowanie pokoleń w duchu pojednania, by budować ich przyszłość bez negatywnych uwarunkowań historycznych, poczuciem ciągłości tradycji. Najskuteczniejszym sposobem zmiany świata uwikłanego w konflikty wojenne jest osobista przemiana polegająca na dojrzwaniu w duchu sprawiedliwości oraz wypełnianiu powinności względem siebie i innych.

Spółeczeństwa w XXI wieku doprowadzają do ekskluzji – wykluczenia osób nieprzystających do wzorców lansowanych przez media, polityków i inne osoby publiczne mające wpływ na życie społeczne. Sprawiedliwość **stanowi filar inkluzji społecznej**, a „poczucie przynależności jest jedną z fundamentalnych potrzeb człowieka”<sup>58</sup>. Każda istota ludzka powinna mieć szansę osiągnięcia zaawansowanego rozwoju, gdyż stanowi to wymóg sprawiedliwości, która stoi na straży włączenia osób wykluczonych do społeczeństwa. „Wyrazem sprawiedliwości jest stworzenie przez wspólnotę takich uwarunkowań życia społecznego, aby uczestnicząca w nim jednostka była w stanie zaangażować się w życie wspólnotowe”<sup>59</sup>. Nie można pozbawiać części społeczeństwa np. ze względu na pewne deficyty rozwojowe, uczestnictwa w dobrach uznanych za elementarne. Takich obyczajów strzeże sprawiedliwość, która zdaniem Johna Rawlsa powinna dawać największe szanse

<sup>57</sup> A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 290.

<sup>58</sup> A. Odrowąż-Coates: *Wybrane aspekty marginalizacji i wykluczenia w polskiej przestrzeni społecznej*. W: T. Pilch, T. Sosnowski (red.): *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 334.

<sup>59</sup> J. Horowski: *Włączenie w życie społeczne jako wymóg sprawiedliwości w perspektywie rozwoju moralnego*. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014, s. 201.

ludziom najbardziej ich pozbawionych<sup>60</sup>. Stąd należy bezgranicznie włączyć osoby stygmatyzowane do uczestnictwa w życiu społecznym, by miały możliwość osiągnąć zadowalający stan własnego rozwoju, a także znieść bariery umożliwiające rozwój indywidualny.

Sprawiedliwość **jest nieodzownym komponentem idei zrównoważonego rozwoju**, która zapewnia stabilność w sferze społecznej, ekonomicznej i ekologicznej dbając o wysoką jakość życia człowieka. Ideałem jest zapewnienie każdej jednostce edukacji zgodnej z jej predyspozycjami oraz wpajanie wartości, bez których niemożliwy byłby zrównoważony rozwój społeczny, takich jak: „odpowiedzialność, solidarność i sprawiedliwość”<sup>61</sup>. Podejmowanie działań na rzecz sprawiedliwości społecznej wymaga bowiem nie tylko wiedzy dotyczącej chociażby podziału dóbr czy obciążeń, ustalania i przestrzegania zasad sprawiedliwości, ale także umiejętności współdziałania w społeczeństwie przestrzegając uczciwych reguł i przyjmując odpowiedzialność za siebie i drugiego człowieka. „Rozwój społeczeństwa opartego na zasadach zrównoważonego rozwoju zależy od postaw, wiedzy, działań jednostek w środowisku przyrodniczym oraz w ludzkich społecznościach”<sup>62</sup>. Zespolenie tych trzech elementów stanowi podłoże dla harmonijnego rozwoju ucznia w konstelacji ze światem społecznym i przyrodniczym.

Podjęty w niniejszej dysertacji problem sprawiedliwości, ukazany jako nowy i oryginalny, jest kluczowy dlatego, że sprawiedliwość jako wartość społeczna wnosi wiele zarówno do pedagogiki, jak i jej subdyscyplin oraz wpływa na rozwój innych nauk zajmujących się procesami wychowania np. psychologii, socjologii, filozofii (filozofii wartości) czy scholiologii.

Pojawiające się pytania o jakość edukacji i sprawiedliwą szkołę skutkują **rozwojem pedagogiki** głównie w kontekście jej pragmatyczności. Dzięki eksploracji pojmowania, postrzegania i doświadczania sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej, można usystematyzować fakty dotyczące wzorców i współczesnych modeli wychowania w środowisku rodzinnym i szkolnym na bardziej i mniej znaczące. Uzyskane sądy pozwalają wyjaśnić i zaproponować sposoby postępowania w zakresie wychowania moralnego.

<sup>60</sup> Zob. J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 160.

<sup>61</sup> E. Szadzińska: *Filozoficzne aspekty zrównoważonego rozwoju*. W: E. Szadzińska (red.): *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 38.

<sup>62</sup> Ibidem, s. 42.

Wyzwaniem dla współczesnych pedagogów jest przestrzeganie i stosowanie zasad sprawiedliwości przez kształtowanie w młodym człowieku siły duchowej. Temu zadaniu służy **teoria wychowania**, której rolą jest między innymi dbałość o wychowanie w kontekście rozwoju moralnego, społecznego i kulturalnego<sup>63</sup>. Zauważalny niedosyt wychowania do wartości sprawił, że zaistniała konieczność określenia na nowo celów, sposobów i warunków oddziaływań wychowawczych, by zapobiec w przyszłości jeszcze większemu chaosowi etycznemu. Sprawiedliwość bowiem jako wartość utożsamiana z dobrem, uszlachetnia osobę i doskonali jej charakter moralny. Takich ludzi potrzebuje współczesny świat.

Sprawiedliwość, będąc wartością doskonalącą życie społeczne **stanowi podłoże dla** wzrastania **pedagogiki społecznej**, która – zadaniem Heleny Radlińskiej – tak ujmując wychowanie, „że w każdej jednostce widzi dziecię swego narodu i czasu, spadkobiercę całej kultury i współtwórcę jej przyszłości”<sup>64</sup>. Właśnie o tę przyszłość zabiega sprawiedliwość, która mimo swej relatywności i zmienności włącza się w budowę nowej praktyki wychowawczej, uwzględniając aktualne problemy społeczne. Polska, będąc krajem bogatym kulturowo i duchowo jest miejscem, w którym tworzą się i rozwijają nowe systemy wartości, nowe cele i dążenia, nowe postawy<sup>65</sup>. Taki kapitał powinien być podwaliną w budowaniu sprawiedliwej szkoły.

Sprawiedliwość szkolna w jej kulturowym wymiarze **rozwija pedagogikę kultury**. Pozwalając jej wnikać w istotę dóbr kultury, wzmacnia poczucie tożsamości narodowej oraz kształtuje ogólną wrażliwość i świadomość w ramach rozwoju cywilizacji i ludzkości. Młody człowiek ucząc się krytycznego podejścia do dóbr oferowanych przez kulturę masową pozostaje wierny własnej kulturze. Zbigniew Kwieciński mówi o „stanie zapaści edukacyjnej [...] wynikającej z nieprzygotowania młodzieży do krytycznego i selektywnego odbioru ofert kulturowych”<sup>66</sup>, a przecież „społeczne dziedzictwo”<sup>67</sup> stanowi punkt wyjścia dla wdrażania wartości moralnych. Dlatego szkoła winna być takim miejscem, w którym uczeń doświadcza

<sup>63</sup> Zob. M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 15.

<sup>64</sup> H. Radlińska: *Z zagadnień pedagogiki społecznej*. „Muzeum” 1908 T. 2. Podaję za: W. Theiss: *Skąd przychodzimy, z czym przychodzimy? O drogach rozwoju pedagogiki społecznej*. W: W. Danilewicz, W. Theiss. (red.): *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014, s. 69.

<sup>65</sup> W. Danilewicz, W. Theiss (red.): *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014, s. 9.

<sup>66</sup> Z. Kwieciński: *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 74; J. Dobrołowicz: *Współczesna szkoła wobec ekspansji kultury popularnej*. „Edukacja” 2010 nr 4, s. 123-132.

<sup>67</sup> Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 156.

wartości sprawiedliwości i jest jej wierny, bo – jak pisał Jan Paweł II – „Kultura jest tym, przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem”<sup>68</sup>, tworzy własną kulturę ducha.

Zagadnienie związane z pojmowaniem, postrzeganiem i doświadczaniem sprawiedliwości **wpływa na postęp pedagogiki humanistycznej**, nazywanej również – w nawiązaniu do jedności ciała, umysłu i ducha – „pedagogiką o duchu”<sup>69</sup>. Jej nadrzędnym celem jest wychowanie skoncentrowane na indywidualnym rozwoju człowieka, w kontekście jego podmiotowości i indywidualności. Sprawiedliwe relacje między uczestnikami życia szkolnego powodują, że edukacji „przywracany jest wymiar humanistyczny [...] polegający na uznaniu każdego podopiecznego jako jednostki w pełni autonomicznej, której przysługuje prawo samodzielnego podejmowania decyzji, kształtowania swojego losu czy kierowania własnym rozwojem”<sup>70</sup>. Sprawiedliwość sprzyja idei szkoły otwartej, w której we wzajemnych relacjach panuje szacunek i partnerstwo, a uczenie się jest wartością samą w sobie, za którą każdy indywidualnie ponosi odpowiedzialność<sup>71</sup>.

Problematyka sprawiedliwości **wnosi wiele do pedeutologii**, poszerzając wachlarz kompetencji nauczyciela o filozofa wychowania, który wie, jakiego ucznia zamierza wyedukować. Nie można mówić o znaczeniu sprawiedliwości w polskiej szkole bez odniesienia się do roli współczesnego nauczyciela. Zawód nauczyciela należy do zawodów społecznych, a działalność pedagogiczna jest niezwykle rodzajem pracy ludzkiej, której owocem są społecznie pożądane zmiany w drugim człowieku. Dlatego od pedagoga oczekuje się profesjonalizmu zarówno dydaktycznego, jak i moralnego, bo „poczucie sprawiedliwości nauczyciela skutkuje empatią sprawiedliwości ucznia”<sup>72</sup>. Sprzymierzeńcem nauczyciela w tej materii może okazać się jego autonomia sprawiająca, że będzie bardziej radykalistą, niż konformistą. Istotny jest także kontekst związany z **wzrostem świadomości nauczycieli** w tym zakresie. Sprawiedliwość nie powinna bowiem funkcjonować wyłącznie jako akt prawny zawarty w dokumentach szkolnych. Nauczyciel będąc „istotą zdolną do poznania

<sup>68</sup> Jan Paweł II: *Wiara i kultura*. Rzym – Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1988, s. 139-140.

<sup>69</sup> B. Śliwerski: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 31.

<sup>70</sup> A. Śniegulska: *Humanistyczne relacje między nauczycielem a uczniem jako podstawa współczesnych oddziaływań edukacyjnych*. W: J. Szempruch (red.): *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006, s. 361, 367.

<sup>71</sup> Zob. B. Śliwerski: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 36.

<sup>72</sup> A.E. Szoltysek: *Filozofia wychowania moralnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 291.

prawdy powinien dać jej wyraz w swoim wewnętrznym i zewnętrznym życiu. Czyniąc to, wywiązuje się z elementarnego obowiązku sprawiedliwości”<sup>73</sup>.

Eksploracja sprawiedliwości w kontekście jej pojmowania, postrzegania i doświadczania przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej, **rozwija psychologię**. Analiza przyczyn sprawiedliwych i niesprawiedliwych zachowań, ich geneza i ewolucja w znaczący sposób przyczynia się do poznania mechanizmów rządzących rozwojem młodego człowieka. Proces gwałtownych zmian nie pozostaje bowiem bez wpływu na dorastających członków społeczeństwa, stąd konieczność wyjaśnienia i interpretacji zachowań zarówno tych prospołecznych, jak i aspołecznych czy antyspołecznych. Dzięki temu można dokonać ewaluacji dotychczasowych sposobów oddziaływania i wdrożyć innowacyjne rozwiązania w formie programów profilaktycznych, naprawczych czy terapeutycznych.

W ujęciu **socjologicznym** sprawiedliwość pozwala badać relacje społeczne łączące lub dzielące ludzi oraz te, które są przejawem więzi między nimi. Wychowanie w duchu sprawiedliwości przysłania codzienną pragmatyczność młodych osób i powoduje ich „głębsze uczestnictwo”<sup>74</sup> w życiu społecznym. Zbigniew Kwieciński już dwie dekady temu pisał o „kanibalizacji przyszłości naszych własnych dzieci i wnuków poprzez konsumowanie własnych zasobów podczas życia jednego pokolenia”<sup>75</sup>. Stąd zachodzi konieczność interwencji pedagogicznej w środowisko edukacji równoległej (media), by świat, który dzieci zastały – będący zagrożeniem dla wartości moralnych – nie zastępował „wartości ugruntowanych w obiektywnych ideach wartościami generowanymi społecznie”<sup>76</sup>. Sfera etyki nie powinna ulegać zmianom, a wszelkie próby relatywizacji wartości nie mogą mieć miejsca.

Problematyka wartości na trwale ugruntowała się w myśli filozoficznej. Bogusław Śliwowski twierdzi, że **filozofia** jest „matką pedagogiki, [...] gdyż jej zasadnicze problemy wynikają z przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych”<sup>77</sup>. Jest to widoczne zwłaszcza w zagadnieniach aksjologicznych. Uzyskanie odpowiedzi na pytania dotyczące pojmowania, postrzegania i doświadczania sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz rozwijania ich

<sup>73</sup> K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1983, s. 107.

<sup>74</sup> Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 54.

<sup>75</sup> Z. Kwieciński: *Edukacja wobec wyzwań demokracji*. W: S. Wołoszyn (red.): *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 3. Księga 2. Kielce, Dom Wydawniczy „Strzelec”, 1998, s. 774.

<sup>76</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 72; J. Dobrołowicz: *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

<sup>77</sup> B. Śliwowski: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 261-262.



poczucia sprawiedliwości przez nauczycieli w znaczący sposób **rozwija aksjologię**. Analiza istoty wartości, refleksja nad sensem postępowania etycznego pozwala wypracować takie standardy etyczne, które określałyby cele wychowawcze przystające do nowych warunków społeczno-kulturowych. Zdaniem Władysława Cichonia to właśnie z aksjologii należy czerpać treści moralno-wychowawcze<sup>78</sup>. Rozwój wiedzy o filozofii wartości powinien być przyczynkiem do rozpowszechnienia w polskiej szkole **edukacji aksjologicznej**, tak dzieci jak i nauczycieli. Jednak, by nauczyciel mógł realizować założenia edukacji aksjologicznej w wymiarze podobnym do innych rodzajów edukacji, musi nabyć odpowiednie kompetencje, gdyż umiejętność racjonalnego podejmowania decyzji w kontekście złożonych dylematów moralnych, tworzenie koncepcji współczesnego człowieka z zachowaniem elementarnych zasad humanizmu, pozwala na kształtowanie postaw i wrażliwości moralnej uczniów. Katarzyna Olbrycht mówi wręcz o odwadze środowisk pedagogicznych do świadomego mówienia o wartościach<sup>79</sup>, co świadczy o konieczności zmian w tej materii. Dlatego wskazane jest włączenie edukacji aksjologicznej w stały plan dnia szkolnego ucznia i nauczyciela.

Kształtowanie w młodym pokoleniu poczucia sprawiedliwości **rozwija pedagogikę szkolną** (i **scholiologię** – interdyscyplinarną dziedzinę nauki o praktycznych i teoretycznych zagadnieniach dotyczących szkoły). Komercjalizacja wiedzy spowodowała, że szkoła przestała być postrzegana „jako źródło prawdy i mądrości”<sup>80</sup> i bardziej niż kiedykolwiek staje się „warsztatem twórczej pracy, w którym dokonuje się proces badania rzeczywistości”<sup>81</sup>. Zdezaktualizowana literatura aksjologiczna, do której sięgają (bądź nie) nauczyciele wymusza konieczność zmian edukacyjnych<sup>82</sup>. Współczesna szkoła jest bowiem postrzegana jako miejsce, w którym zasady sprawiedliwości nie są przestrzegane. Odczuwa się deficyt sprawiedliwych nauczycieli i panuje powszechne przekonanie, że sprawiedliwość w szkole jest zagrożona. Dlatego wychowanie dzieci w duchu sprawiedliwości staje się koniecznością. Powinno jednak być dalekie od chęci rewanżu i zemsty, a procesy demokratyzacji życia

<sup>78</sup> Zob. W. Cichon: *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problemów aksjologiczno-wychowawczych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996, s. 34.

<sup>79</sup> Zob. K. Olbrycht: *Strach przed wartościami w wychowaniu?* „Edukacja i Dialog” 2007 nr 2, s. 16.

<sup>80</sup> Z. Melosik: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 155.

<sup>81</sup> M. Szymański: *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 168.

<sup>82</sup> Zob. B. Śliwerski: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 90.

szkolnego powinny sprzyjać wprowadzaniu takiego ładu i uregulowań, które byłyby przejawem dbałości o sprawiedliwe relacje interpersonalne<sup>83</sup>.

Podjęcie badań dotyczących problemu sprawiedliwości szkolnej jest uzasadnione także dlatego, że zwraca uwagę na zagadnienie **sprawiedliwości naprawczej**, której trudno doszukać się w polskiej szkole. Jim Consedine pisze, że stanowi ona „filozofię, która karanie zastępuje pojednaniem, zemstę na sprawcach – pomocą dla ofiar, alienację i nieczułość – wspólnotą i zjednoczeniem, negatywizm i destrukcję – naprawą, przebaczeniem i łaską”<sup>84</sup>. Bo w jaki sposób rozwiązać problem przemocy rówieśniczej w szkole, jeśli nie przez naukę odpowiedzialności za swoje zachowanie i nabycie umiejętności społecznych, w których sprawca nie tyle przeprosza, ile naprawia wyrządzoną szkodę? Nauczyciele powinni wdrażać różne formy sprawiedliwości naprawczej, którymi – zdaniem Witolda Kłausa – mogą być między innymi: mediacja rówieśnicza, mediacja pomiędzy ofiarą, a sprawcą przemocy, konferencja sprawiedliwości naprawczej, kręgi rodzinne czy kręgi problemowe<sup>85</sup>. Nie można ograniczać się jedynie do ukarania sprawcy, jak na ogół czyni się w szkołach, ale należy dążyć do naprawienia wyrządzonej krzywdy i zadośćuczynienia ofierze oraz odbudowania zaburzonych relacji w społeczności szkolnej.

Problematyka sprawiedliwości będąca w zakresie moich zainteresowań badawczych jest kluczowa także z powodu możliwości ścisłej **współpracy środowiska akademickiego oraz środowiska szkolnictwa elementarnego** w celu upowszechniania wiedzy pedagogicznej. Dla nauczycieli istotny jest bowiem dostęp do aktualnych wyników badań, czy koordynacja wspólnych programów badawczych. To pozwoliłoby z jednej strony zweryfikować wypracowane założenia teoretyczne w realiach życia szkolnego, a z drugiej – na bieżąco je udoskonalać.

Stosowanie w mojej wieloletniej pracy zawodowej nowatorskich metod pracy z dziećmi, a także realizacja własnych programów innowacyjnych<sup>86</sup> o charakterze aksjologicznym ukazały konieczność zmian praktyki wychowawczej. Korzystając z *Teorii*

<sup>83</sup> Zob. A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 271-272, 285.

<sup>84</sup> J. Consedine: *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*. Warszawa, Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej, 2004, s. 12.

<sup>85</sup> Zob. W. Klaus: *Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole*. W: L. Mazowiecka (red.): *Mediacja*. Warszawa, Wydawnictwo „Wolters Kluwer”, 2009, s. 334-359.

<sup>86</sup> Innowacja pedagogiczna z zakresu wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym: *Moje lustrzane odbicie – ekspresja uczuć sposobem porozumiewania się bez przemocy, i twórczego rozwiązywania problemów*, została zatwierdzona przez Kuratorium Oświaty w Katowicach 20 kwietnia 2007 r. (liczba stron: 63); Innowacja pedagogiczna z zakresu wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym: *Maluchy na start – świat wartości w świecie dziecka*, została zatwierdzona przez Kuratorium Oświaty w Katowicach 31 marca 2014 r. (liczba stron: 103).

*sprawiedliwości* Johna Rawlsa mogłam uwzględnić niektóre założenia teoretyczne tam zawarte (zasady, terminy) w mych programach (podczas określania szczegółowych działań ucznia i nauczyciela). Dzięki temu miałam możliwość zastosowania teorii Johna Rawlsa w pracy wychowawczej (przez realizację założeń zawartych w programach innowacji pedagogicznej)<sup>87</sup>.

Jestem przekonana, że podjęte przez mnie badania naukowe dotyczące pojmowania, postrzegania i doświadczania<sup>88</sup> sprawiedliwości<sup>89</sup> przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej<sup>90</sup> oraz rozwijania ich poczucia sprawiedliwości<sup>91</sup> przez nauczycieli, ukażą przyczyny, przejawy i skalę problemu niesprawiedliwości szkolnej oraz przyczynią się do oczekiwanych zmian.

### **Struktura rozprawy**

Strukturę pracy tworzy spis treści, wstęp, sześć rozdziałów powiązanych merytorycznie i logicznie zawartych w częściach – teoretycznej, metodologicznej i empirycznej, zakończenie, bibliografia, spis tabel i spis wykresów oraz aneks.

**We wstępie** uzasadniłam wybór problematyki badawczej, usytuowałam przedmiot mych badań w aktualnym stanie wiedzy, określiłam znaczenie tematu i wyników badań w rozwoju niektórych subdyscyplin pedagogicznych i innych nauk (zwłaszcza społecznych i humanistycznych) oraz opisałam strukturę dysertacji.

**W rozdziale pierwszym części teoretycznej: Idea sprawiedliwości – analiza interdyscyplinarna**, dokonałam przeglądu idei sprawiedliwości na przestrzeni dziejów, zdefiniowałam „sprawiedliwość”, zaprezentowałam rodzaje sprawiedliwości, jej istotę i znaczenie. Przedstawiam uwarunkowania sprawiedliwości i jej kontekst makrospołeczny, a także ukazałam zastosowanie zasad sprawiedliwości w praktyce szkolnej.

<sup>87</sup> Dwa przykładowe scenariusze zajęć dla uczniów klas młodszych i uczniów klas starszych szkoły podstawowej (do zrealizowania np. w ramach godzin wychowawczych) zostały zamieszczone w aneksie na stronie 450 i 452.

<sup>88</sup> Na s. 80 wyjaśniam różnicę między pojmowaniem, postrzeganiem i doświadczaniem.

<sup>89</sup> **Sprawiedliwość** jest definiowana jako: „właściwość indywidualnego postępowania ludzkiego – człowiek sprawiedliwy to człowiek prawy, obiektywny w ocenach siebie i innych ludzi [...], cecha systemu państwowo-prawnego i jego sposobu funkcjonowania [...], cecha stosunków społecznych i sposób wzajemnego traktowania”. S. Jedynak (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 231.

<sup>90</sup> Objęcie grupą badaną uczniów klas szóstych wynikało z tego, iż w momencie planowania i przeprowadzania przeze mnie poszczególnych etapów badań (tj. w okresie od września 2014 r. do sierpnia 2017 r.) były to ostatnie klasy w szkołach podstawowych. W polskim systemie oświaty obowiązywała wówczas (do 31 sierpnia 2017 r.) sześciolletnia szkoła podstawowa. Od 1 września 2017 r. wprowadzono ośmioletnią szkołę podstawową.

<sup>91</sup> **Poczucie sprawiedliwości** to pewien stan gotowości intelektualno-emocjonalnej do poddawania analizie (swego i innych działania) pod kątem sprawiedliwości, uwzględniający skutki moralne, społeczne i fizyczne dla działającej osoby i otoczenia. Zob. K. Ostrowska: *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1998, s. 14.

**W rozdziale drugim części teoretycznej: Johna Rawlsa koncepcja sprawiedliwości społecznej i jej pedagogiczna użyteczność** omówiłam koncepcję sprawiedliwości Johna Rawlsa, uwzględniając pojmowanie sprawiedliwości jako bezstronności, równości, jako czynienie dobra, i cel życia szczęśliwego. Opisałam rolę sprawiedliwości w społeczeństwie – zwłaszcza w instytucjach społecznych oraz dwie zasady sprawiedliwości Johna Rawlsa. Ukazałam, jak w myśl klasycznego utilitaryzmu buduje się sprawiedliwość społeczną. Przedstawiłam ponadto przeciwieństwa sprawiedliwości, takie jak: niesprawiedliwość, zawiść i zazdrość oraz opisałam sposoby ich eliminowania w życiu zbiorowym.

**W rozdziale pierwszym części metodologicznej: Nauka – kompensum rozwoju wiedzy**, ukazałam znaczenie nauki i przedstawiłam zarys teoretycznych koncepcji rozwoju wiedzy. Próbowałam odpowiedzieć również na pytanie, w jaki sposób idea sprawiedliwości – która jest przedmiotem moich dociekań badawczych – rozwija naukę, oraz dowieść, że osiągnięcie stanu sprawiedliwości w świecie jest jednym z celów nauki. Oprócz tego ukazałam sprawiedliwość w kontekście humanizmu i pragmatyzmu pedagogicznego.

**W rozdziale drugim części metodologicznej: Założenia metodologiczne i organizacyjne badań własnych**, wprowadziłam czytelnika w teoretyczne podstawy metodologii jako dziedziny nauki oraz przedstawiłam model i rodzaj moich empirycznych badań naukowych. Wskazałam ponadto przedmiot i trzy cele moich badań – poznawcze, użyteczne i wychowawcze, a także problem główny i problemy szczegółowe. Zaprezentowałam dwie zasadnicze metody moich badań: metodę sondażu diagnostycznego i metodę indywidualnych przypadków, a także zastosowane techniki badawcze: technikę ankiety, technikę wywiadu, technikę obserwacji i technikę analizy dokumentów. Ponadto, określiłam kryteria doboru osób badanych, teren i organizację badań.

**W rozdziale pierwszym części empirycznej: Sprawiedliwość z perspektywy ucznia klasy szóstej szkoły podstawowej – wymiar aksjologiczny i normatywny**, przeanalizowałam pojmowanie, postrzeganie i doświadczanie przez uczniów sprawiedliwości i niesprawiedliwości oraz sytuacje szkolne związane ze sprawiedliwym i niesprawiedliwym traktowaniem uczniów. Sprawdziłam, jaka jest wiedza uczniów na temat: norm i zasad sprawiedliwości obowiązujących w szkole i społeczeństwie, osób, organów sprawiedliwości, instytucji, urzędów i stanowisk odpowiedzialnych za utrzymanie sprawiedliwości społecznej. Poznałam rolę, jaką przypisują uczniowie sprawiedliwości w szkole i poza nią, oraz przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – zwłaszcza w środowisku szkolnym. Przekonałam się, jakie wartości, cechy charakteru i zachowanie nauczycieli są istotne dla uczniowskiego poczucia sprawiedliwości bądź niesprawiedliwości, a także, czy uczniowie

postrzegają siebie jako człowieka sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego. Ponadto, dowiedziałam się, jakich emocji doświadczają uczniowie sprawiedliwie i niesprawiedliwie potraktowani oraz tak traktujący innych.

**W rozdziale drugim części empirycznej: Sprawiedliwość szkolna z perspektywy nauczyciela szkoły podstawowej**, zbadłam pojmowanie sprawiedliwości przez nauczycieli i poznałam ich dyspozycje psychiczne sprzyjające sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów. Rozeznałam, jakie sytuacje szkolne i działania inicjują nauczyciele w celu rozwijania w dzieciach poczucia sprawiedliwości. Zbadłam także, za pomocą jakich metod, form organizacyjnych i środków kształtują poczucie sprawiedliwości swych wychowanków. Ponadto, poznałam uwarunkowania braku sprawiedliwości w szkole wskazywane przez nauczycieli i rolę, jaką przypisują swemu sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów.

**Zakończenie** zawiera odpowiedzi na wszystkie problemy badawcze.

**Bibliografia** obejmuje 299 pozycji, które umożliwiły zaplanowanie, realizację i interpretację uzyskanego materiału badawczego.

**Spis tabel i spis wykresów** zawiera wykaz 44 tabel i 40 wykresów, które zostały ponumerowane zgodnie z kolejnością występowania w mej pracy.

**W aneksie zawarłam** narzędzia, które wykorzystałam podczas realizacji moich badań. Były nimi: kwestionariusz ankiety dla ucznia, kwestionariusz ankiety dla nauczyciela, kwestionariusz wywiadu z nauczycielem, arkusz obserwacji ucznia, arkusz obserwacji nauczyciela, kryteria analizy: statutu, programu wychowawczego i programu profilaktycznego badanej szkoły, kryteria analizy podręcznika z języka polskiego i podręcznika z historii dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz kryteria analizy wypracowań uczniów „Moja szkoła – sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?”. Ponadto, zamieściłam w aneksie dwa autorskie scenariusze zajęć – dla młodszych i starszych uczniów szkoły podstawowej, które opracowałam na potrzeby realizacji programu innowacji pedagogicznej o tematyce aksjologicznej. Zawarte w aneksie narzędzia mogą stać się wartościowym materiałem dla rodziców i nauczycieli.

Serdeczne słowa wdzięczności pragnę skierować do Pani promotor dr hab. Alicji Żywczoł za nieocenioną pomoc otrzymaną podczas pisania niniejszej dysertacji. Dziękuję za poświęcony czas, wskazówki merytoryczne, cenne sugestie i rady, za inspirację i motywację oraz za wszelkie dobro, którego mogłam doświadczyć.

Moja praca badawcza dotycząca pojmowania, postrzegania i doświadczania sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz sposobu rozwijania ich poczucia sprawiedliwości przez nauczycieli, porusza problematykę sprawiedliwości w jej

wymiarze poznawczym i prakseologicznym. Dlatego uważam, że jest potrzebna zarówno pedagogom – naukowcom, jak i pedagogom – praktykom, ponieważ ukazuje propozycje działań dla wszystkich, którzy na co dzień podejmują wysiłek wychowania młodych ludzi w duchu wartości.

## CZĘŚĆ TEORETYCZNA

### Rozdział 1. Idea sprawiedliwości – analiza interdyscyplinarna

#### 1.1. Pojęcie sprawiedliwości

Sprawiedliwość jest **wartością**, która interesowała myślicieli już w czasach starożytnych. To już wtedy zastanawiano się, co oznacza postępować sprawiedliwie. Problemy dotyczące sprawiedliwości pojawiają się także w życiu codziennym współczesnych ludzi; niemalże na każdym kroku doświadczają przejawów sprawiedliwości lub niesprawiedliwości.

Najstarszymi przejawami sprawiedliwości są zasady podziału dóbr i ról społecznych oraz zasada wzajemności polegająca na wyrównywaniu świadczeń i krzywd<sup>92</sup>. Powszechnie znana jest praktyczna jej postać – zemsta: „oko za oko, ząb za ząb” (kodeks Hammurabiego, Stary Testament). Według Chaima Perelmana pojęcie sprawiedliwości „jest jednym z najważniejszych i zarazem najbardziej mglistych”<sup>93</sup>. Demokryt twierdził, że sprawiedliwość oznacza wszystko to, co jest **obowiązkiem** człowieka; niewywiązywanie się z nich jest niesprawiedliwością i wówczas należy zastosować prawo.

Sokrates utożsamiał **cnotę sprawiedliwości** z bezwzględnym przestrzeganiem prawa. Miał świadomość relatywności sprawiedliwości i tego, że czyn niesprawiedliwy wobec przyjaciela (oszustwo) może być sprawiedliwy wobec wroga. Platon (głównie w *Państwie*) wyróżniał indywidualny i społeczny wymiar sprawiedliwości. Pierwszy (indywidualny) uznawał sprawiedliwość za **cnotę nadrzędną** wobec trzech podstawowych: mądrości, męstwa i panowania nad sobą. Drugi wymiar (społeczny) dotyczył zachowania harmonii między poszczególnymi częściami społeczeństwa. Ze sprawiedliwością ma się do czynienia wówczas, gdy każdy podejmuje obowiązki przynależne jego statusowi społecznemu i działa zgodnie z uzdolnieniami, którymi obdarzyła go natura. Sprawiedliwość w ten sposób pojmowana jest dla Platona **ideałem**, który stoi ponad prawem i obyczajami<sup>94</sup>.

Arystoteles głosił, że „Sprawiedliwość jest identyczna z doskonałością etyczną, jednakże z doskonałością etyczną, nie samą w sobie, w znaczeniu bezwzględnym, lecz w stosunkach z innymi ludźmi”<sup>95</sup>. Nie jest natomiast – zdaniem Stefana Konstańczaka –

<sup>92</sup> Zob. W. Lang: *Sprawiedliwość*. W: Zespół pod kierunkiem W. Kwaśniewicza (red.): *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza, 2005, s. 289.

<sup>93</sup> Ch. Perelman: *O sprawiedliwości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959, s.19.

<sup>94</sup> Zob. Ibidem, s. 289-290.

<sup>95</sup> Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 163.

„wartością mogącą występować w nadmiarze, choć możliwy do wyobrażenia jest stan zupełnego jej braku – bezprawia”<sup>96</sup>.

Dla stoików sprawiedliwość jest tożsama z prawem natury. **Prawo pozytywne** winno być zgodne z **prawem naturalnym**, czyli ze sprawiedliwością. Św. Augustyn odwołuje się do pochodzenia sprawiedliwości od Boga, ale nie precyzuje jej zasad. Szerzej wypowiada się św. Tomasz z Akwinu. Według niego sprawiedliwość, to „oparta na stałej i trwałej woli sprawność oddawania każdemu, co mu się należy”<sup>97</sup>.

Zygmunt Ziemiński, uważa, że „podstawowym elementem różnych sposobów pojmowania sprawiedliwości jest przyjęcie jakichś zasad rozdzielania, czy wzajemnego świadczenia określonych dóbr materialnych i niematerialnych w kręgu tych podmiotów, w stosunku do których zasady sprawiedliwości mają obowiązywać”<sup>98</sup>.

Słowo „sprawiedliwość” nieustannie ulega przeobrażeniom. Dawniej miało „szersze” znaczenie niż współcześnie i odnosiło się wyłącznie do zgodności z prawem, moralnością i religijnością<sup>99</sup>. Natomiast obecnie sprawiedliwość jest zorientowana głównie na społeczeństwo. Jest to kontynuacja tego co wnieśli Arystoteles i św. Tomasz z Akwinu. „Istotną cechą bowiem sprawiedliwego postępowania [...] jest to, że ma być ono zgodne z pewnymi generalnymi i abstrakcyjnymi normami, które dotyczą postępowania wobec innych podmiotów czy też wobec jakiejś społeczności lub grupy branej jako całość”<sup>100</sup>. A sprawiedliwym nazywa człowieka, który postępuje sprawiedliwie zawsze lub prawie zawsze, ale też postępuje według norm uznanych za sprawiedliwe<sup>101</sup>.

Dla św. Tomasza z Akwinu sprawiedliwym jest ten człowiek, którego cechuje mocna i stała wola, by oddawać każdemu to, co mu się słusznie należy. David Hume dostrzegał konieczność ustalania **reguł** sprawiedliwości w zależności od różnorodnych interesów poszczególnych osób. Jean Jacques Rousseau nawoływał natomiast do równego traktowania wszystkich, bez względu na jakiegokolwiek różnice. Z kolei Karol Marks twierdził, że dla sprawiedliwego porządku społecznego konieczne jest uspołecznienie własności i oddawanie każdemu według jego potrzeb<sup>102</sup>.

<sup>96</sup> S. Konstańczak: *Spór o miejsce sprawiedliwości w systemie wartości*. „Kultura i Edukacja” 2005 nr 5, s. 50.

<sup>97</sup> Tomasz z Akwinu: *Suma teologiczna*. T. 18. Oprac. i przeł. F. W. Bednarski. Londyn, Wydawnictwo „Veritas”, 1970, s. 58.

<sup>98</sup> Z. Ziemiński: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Wydawnictwo Daimonion, 1992, s. 64.

<sup>99</sup> Zob. K. Ajdukiewicz: *O sprawiedliwości*. W: Język i poznanie. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 366.

<sup>100</sup> Z. Ziemiński: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Wydawnictwo Daimonion, 1992, s. 22-23.

<sup>101</sup> Zob. Ibidem, s. 27.

<sup>102</sup> Zob. M. Groenwald: *Sprawiedliwość w ocenianiu osiągnięć uczniów*. „Nowa Szkoła” 2004 nr 9, s. 12-13.



Według Zygmunta Ziemińskiego termin „sprawiedliwość” będzie miał zawsze kilka różnych odniesień znaczeniowych. Może określać cechę postępowania bądź charakter. Może też oznaczać pewien stan panujący w jakiejś społeczności. „W każdym razie sprawiedliwość jest słowem określającym coś, co ma charakter pewnego rodzaju **faktu społecznego**”<sup>103</sup>.

Stanisław Kowalczyk uważa natomiast, że sprawiedliwość nie jest chwilowym porywem emocjonalnym, lecz nabytą długotrwałym wysiłkiem moralnym **sprawnością woli i postawą człowieka**: „sprawiedliwość jest trwałym, rozumnym i wolnym ukierunkowaniem człowieka na dobro innych ludzi”<sup>104</sup>. Jan Twardowski i Leszek Kołakowski mówią o „daremny – ludzkim – dociekaniu natury sprawiedliwości: z tym dylematem nie poradziła sobie do dziś filozofia; nierówność jest sprawiedliwością Boga”<sup>105</sup>.

Zdaniem Bertranda Russella człowiek, który chce oprzeć wychowanie na zdrowiu duchowym, poczuciu sprawiedliwości i przyjaznej postawie wobec ludzi, wskazuje drogę do szczęścia ludzkości<sup>106</sup>. Podobnie twierdzi Jeremy Bentham, który za **cel państwa** i za kryterium społecznej sprawiedliwości uważa zapewnienie maksimum szczęścia możliwie największej liczbie obywateli<sup>107</sup>.

Według Davida Hume’a sprawiedliwość to **stan naturalny**, czyli to co jest wspólne dla całego rodzaju, nierozłączne z danym gatunkiem, „zaś sztuczność sprawiedliwości, odnosi się do umów społecznych wypracowanych w określonej społeczności i **regulujących jej harmonijne istnienie**”<sup>108</sup>.

Wszystkie formuły sprawiedliwości łączy to, że „być sprawiedliwym oznacza jednakowo traktować ludzi”<sup>109</sup>. Bycie sprawiedliwym – w aspekcie społecznym – jest równoznaczne z przyznaniem człowiekowi tego, co z tytułu jego wkładu pracy lub zasług słusznie mu się należy. Wiara katolicka każe na przykład oddawać Bogu i bliźniemu to, co im się należy. Natomiast doświadczenie życiowe pokazuje, że osoba działa sprawiedliwie między innymi wtedy, gdy stosuje w stosunku do innych tę samą co do siebie miarę moralną.

W rozważaniach filozoficznych w różnych okresach dziejów sprawiedliwość była pojmowana jako wartość moralna lub społeczna, powinność bądź obowiązek, cnota

<sup>103</sup> Z. Ziemiński: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Wydawnictwo Daimonion, 1992, s. 187.

<sup>104</sup> S. Kowalczyk: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 115.

<sup>105</sup> H. Zaworska, J. Twardowski: *Rozmowa z księdzem Twardowskim*. Kraków, Wydawnictwo Literackie Wszechnica Myśli Etycznej, 2000, s. 21.

<sup>106</sup> Zob. B. Russel: *Negatywna teoria wychowania. Wychowanie a religia. Zagadnienia seksualne w wychowaniu*. Przeł. M. Kozakiewicz. Warszawa, Wydawnictwo „Iskry”, 1958, s. 41.

<sup>107</sup> Zob. A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 267.

<sup>108</sup> Ibidem, s. 275.

<sup>109</sup> Ch. Perelman: *O sprawiedliwości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959, s. 36-37.

nadrzędna, ideał, element prawa naturalnego, sprawność woli i postawa ludzka. Ale ujmowano ją również jako znaczącą pod względem społeczno-politycznym, np. jako cel państwa dbającego o harmonijne funkcjonowanie.

## 1.2. Typy sprawiedliwości

Na przestrzeni dziejów filozofowie starali się dokonać podziału sprawiedliwości na grupy, które odpowiadałyby wszystkim aspektom życia społecznego. W czasach przednowożytnych uformowały się trzy podstawowe rodzaje sprawiedliwości: wymienna, legalna i rozdzielcza.

„W czasie, gdy sprawiedliwość wymienna określała warunki sprawiedliwej wymiany, na przykład handlowej między dwoma równouprawnionymi osobami, sprawiedliwość **legalna** zajmowała się stosunkiem jednostki do społeczności tam, gdzie chodziło o przestrzeganie prawa (jak na przykład obowiązek uiszczania podatków). Sprawiedliwość **rozdzielcza** odpowiadała na pytanie, jak społeczność czy państwo ma traktować poszczególnych obywateli, a w razie konieczności, według jakich reguł ma im udzielać pomocy”<sup>110</sup>.

Arystoteles wyodrębnił sprawiedliwość **wyrównawczą** i rozdzielczą. Definiując sprawiedliwość wyrównawczą uzasadniał, że: „mamy z nią do czynienia w rodzących zobowiązania stosunkach między ludźmi, i to zarówno tych, które mają charakter zależnych, jak też niezależnych od woli”<sup>111</sup>. Polega ona na „równości, na równym stosunku do innych ludzi; [...] w licznych przypadkach sprawiedliwym wydaje się równy, niesprawiedliwym – nierówny stosunek do ludzi”<sup>112</sup>.

Sprawiedliwe rozłożenie obciążeń definiują trzy formuły: „**Od każdego według jego sił**” (tj. rozkładanie obciążeń proporcjonalnie do faktycznych możliwości działania danej jednostki), „**Od każdego według jego zdolności**” (indywidualne predyspozycje podmiotów do wypełniania nałożonych na nie obowiązków), „**Od każdego według jego powołania**” (grupy zawodowe cieszące się ogólnym szacunkiem społeczeństwa)<sup>113</sup>. Św. Tomasz z Akwinu podtrzymuje podział sprawiedliwości szczegółowej na rozdzielczą i zamienną. Pierwsza z nich jest oparta na równości proporcjonalnej – co wynika z nierównego statusu społecznego i utwierdza nierówny podział dóbr. Druga z nich służy św. Tomaszowi jako

<sup>110</sup> J. Wiemeyer: *Sprawiedliwość międzypokoleniowa jako wyzwanie społeczno - etyczne*. Przeł. M. Hułas. „Roczniki Nauk Społecznych” 2011 T. 3., s. 69.

<sup>111</sup> Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 172.

<sup>112</sup> L. Petrażycki: *O nauce, prawie i moralności. Pisma wybrane*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 286.

<sup>113</sup> Zob. Z. Ziemiński: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Wydawnictwo Daimonion, 1992, s. 95-98.

podstawa do rozważań o sprawiedliwej cenie i wynagrodzeniu, niesłusznym wzbogaceniu, a także sprawiedliwej wojnie. Tomasz dodatkowo wyróżniał za Arystotelesem sprawiedliwość ogólną, czyli legalną<sup>114</sup>.

Zastosowanie sprawiedliwości wyrównawczej dotyczy przypadków odwzajemniania się w odpowiedni sposób za jednakowe dobro czy zło. Wskazuje, od kogo, komu i co za co się należy<sup>115</sup>. Można wyróżnić dwa typy jej pojmowania: te zależne od woli, bądź od niej niezależne. Do zależnych należy na przykład kupno, sprzedaż, pożyczka lub zastaw, czyli pewnego rodzaju transakcje wymagające nawiązania stosunków międzyludzkich i są w związku z tym uzależnione od działania człowieka. Sprawiedliwość wyrównawcza niezależna od woli wynika bądź z tajnych postępów (kradzież, fałszywe świadectwo), bądź jest narzucone siłą (uszczerbek cielesny, uwięzienie, zabójstwo)<sup>116</sup>. Zygmunt Ziemiński mówi tutaj o „sprawiedliwości zapłaty”, czyli o wszelkich przypadkach rekompensowania<sup>117</sup> oraz o „pokrzywdzeniu”, które występuje wówczas, „gdy uznaje się za niewłaściwy stosunek między świadczeniem rekompensowanym, a świadczeniem rekompensującym w jakimś akcie, rozpatrywanym z punktu widzenia sprawiedliwości wyrównawczej<sup>118</sup>. Autor mówi także o „sprawiedliwości odpłaty”, czyli odpłacaniu złem za zło<sup>119</sup>.

Drugim typem sprawiedliwości – według Arystotelesa – jest sprawiedliwość rozdzielcza, która odnosi się do rozdzielania zaszczytów, dóbr i pieniędzy według ustalonych kryteriów<sup>120</sup>.

Wśród formuł sprawiedliwości dotyczących podziału dóbr można wyróżnić dwie przeciwstawne: **egalitarystyczne** (każdemu po równo) i **merytarne** (każdemu według jego zasług). Te pierwsze „za punkt wyjścia przyjmują równość wszystkich osób obejmowanych podziałem i w związku z tym nakazują [...] dzielić po prostu równo, czy też odpowiednio równo w stosunku do potrzeb danych jednostek”<sup>121</sup>. Formuły merytarne natomiast, „za punkt wyjścia przy określaniu podstaw podziału przyjmują jakiś czynnik leżący po stronie podmiotu przyczyniającego się swym postępowaniem do dobra innych, czy dobra społeczeństwa. Są to

<sup>114</sup> Zob. Tomasz z Akwinu: *Suma teologiczna*. T. 18. Oprac. i przeł. F. W. Bednarski. Londyn, Wydawnictwo „Veritas”, 1970, s. 58.

<sup>115</sup> Zob. Z. Ziemiński: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Wydawnictwo Daimonion, 1992, s. 140-141.

<sup>116</sup> Zob. Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 168-169.

<sup>117</sup> Zob. Z. Ziemiński: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Wydawnictwo Daimonion, 1992, s. 143; Por. K. Ajdukiewicz: *O sprawiedliwości*. W: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 370-371.

<sup>118</sup> Zob. Ibidem, s. 147.

<sup>119</sup> Zob. Ibidem, s. 150.

<sup>120</sup> Zob. S. Kowalczyk: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 21.

<sup>121</sup> Z. Ziemiński: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Wydawnictwo Daimonion, 1992, s. 101.

formuły takie, jak: „każdemu według jego wysiłków”, „każdemu według wyników jego pracy” czy „każdemu według jego zasług”<sup>122</sup>.

Wyodrębnia się następujące rodzaje formuł egalitarystycznych i merytarnych:

1. **Formuła „każdemu po równo”** jest łatwa w stosowaniu jednak nie mobilizuje do wysiłków na rzecz tworzenia dóbr, które mają być dzielone i do twórczej inicjatywy na rzecz innych. Jeżeli każdej jednostce należy się taki sam przydział środków, niezależnie od włożonej pracy, to niestety nie mobilizuje jej do jakiegokolwiek działania;
2. **Formuła „każdemu według jego potrzeb”** dotyczy oczywiście „potrzeb społecznie uzasadnionych”. Jednak trudno jest stwierdzić, czy są to potrzeby odczuwalne przez ludzi, czy takie, które powinny być odczuwalne – podstawowe. Jakby na to nie patrzeć nie jest możliwe zaspokojenie ich wszystkich;
3. **Formuła „każdemu według wysiłku”** ma bardzo duży akcent wychowawczy, bo nagradza wysiłki ponoszone dla dobra innych członków społeczeństwa, niezależnie od tego, czy wysiłki te zostały uwieńczone zamierzonym efektem. Problemem pozostaje tu ogólnikowość pojęcia „wysiłku”. Może być on różnego rodzaju i różnie odczuwany;
4. **Formuła „każdemu według osiągniętych przezeń wyników”** zachęca do podejmowania działań maksymalnie produktywnych. Jest to niestety formuła, w której nie bierze się pod uwagę maksymalnego wysiłku przy mizernym wyniku, który może zależeć od czynników przypadkowych;
5. **Formuła „każdemu według zasług”** odnosi się głównie do działania na rzecz ogółu. Jednak z powodu różnorodności zasług trudno ustalić, które miałyby być premiowane i wyróżnione;
6. **Formuła „każdemu według urodzenia”** współcześnie nie jest tak bezwzględna jak kiedyś, premiuje bowiem tych, którzy nie tylko ze względu na pochodzenie, co ze względu na utrudniony start życiowy potrzebują pomocy;
7. **Formuła „każdemu, co mu się należy według prawa”** ma bardzo urzędowy wymiar, ponieważ to treść przepisów decyduje o tym jaka decyzja jest sprawiedliwa, a jaka nie jest. „Taka formuła sprawiedliwości pozwala sędziom umywać ręce co do merytorycznej treści orzeczeń, zrzucając winę na prawodawców”<sup>123</sup>.

Chaim Perelman twierdził, że sprawiedliwość powinna być rozumiana jako coś, co należy się każdemu człowiekowi. Wyróżnił sześć jej typów: Każdemu to samo; Każdemu według jego zasług; Każdemu według jego dzieł; Każdemu według jego potrzeb; Każdemu

---

<sup>122</sup> Ibidem, s. 101.

<sup>123</sup> Ibidem, s. 102-126.

według tego co mu się należy z racji pozycji; Każdemu według tego, co mu przyznaje prawo<sup>124</sup>.

Koncepcja sprawiedliwości „**każdemu to samo**” ma być stosowana wobec ludzi, którzy należą do „jednej, jedynej kategorii istotnej [...] nie wyróżniają się żadną inną cechą charakterystyczną”<sup>125</sup>.

Nakaz: „**każdemu według jego zasług**” oznacza, że „ludzie należący do tej samej kategorii ze względu na swoje zasługi powinni być traktowani jednakowo. Dwie osoby muszą nie tylko stosować tę samą koncepcję sprawiedliwości konkretnej (pragną stosować powyższą formułę i widzą ten sam stopień zasługi w tych samych czynach i posiadają jednakowy system nagród i kar), lecz także mieć to samo wyobrażenie o faktach poddanych ich ocenie”<sup>126</sup>.

Formuła: „**każdemu według jego dzieł**” informuje, że „do tej samej kategorii istotnej należą ci, czyje osiągnięcia albo wiadomości mają w oczach sędziego jednakową wartość. Jeśli z pewnego punktu widzenia pewne dzieła albo pewne wiadomości są uważane za równowartościowe, to należy jednakowo traktować tych, którzy wykonali te dzieła albo posiadają te wiadomości”<sup>127</sup>. Ta formuła jest stosowana przy wynagradzaniu robotników albo klasyfikowaniu kandydatów na egzaminie czy konkursie.

Zalecenie: „**każdemu według jego potrzeb**” „wymaga jednakowego traktowania dla ludzi należących ze względu na swoje potrzeby do tej samej kategorii istotnej. [...] Stosując ją należy ustalić nie tylko różnicę między potrzebami istotnymi a innymi, lecz także wprowadzić pewną hierarchię potrzeb istotnych, by wiadomo było, które należy zaspokoić przede wszystkim”<sup>128</sup>.

Określenie: „**każdemu według jego pozycji**” zakłada, że ludzie dzielą się na klasy i w związku z tym należy ich traktować inaczej. Podział ów może dotyczyć koloru skóry, języka, religii itp., „ale może także zależeć od ich funkcji czy odpowiedzialności”<sup>129</sup>.

Formuła: „**każdemu według tego, co przyznaje mu prawo**” różni się od innych tym, że sędzia nie ma prawa wybierać koncepcji sprawiedliwości, którą woli: musi zachowywać ustalone normy. Oto podstawowa różnica między moralną i prawną koncepcją sprawiedliwości. Moralność pozwala człowiekowi wybierać koncepcję sprawiedliwości, którą

<sup>124</sup> Zob. Ch. Perelman: *O sprawiedliwości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959, s. 22.

<sup>125</sup> Ibidem, s. 39.

<sup>126</sup> Ibidem, s. 41-42.

<sup>127</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>128</sup> Ibidem, s. 46-48.

<sup>129</sup> Ibidem, s. 49.

zamierza stosować, i interpretację, jaką chce jej dać; prawo narzuca formułę sprawiedliwości, a jej interpretacja podlega kontroli sądu najwyższego”<sup>130</sup>.

Powyższe przykłady koncepcji sprawiedliwości Perelmana wskazują, że o zmianach w stosowaniu sprawiedliwości decydują zmiany w skali wartości.

Paweł VI wyodrębnia **sprawiedliwość statyczną i dynamiczną**. Sprawiedliwość – statyczna to „prawna ochrona porządku publicznego”, a dynamiczna to „realizacja sprawiedliwości społecznej we wspólnocie ludzkiej zgodna z zasadami prawa naturalnego”<sup>131</sup>.

Z kolei Simon Blackburn w klasycznym, tradycyjnym ujęciu wyodrębnia cztery rodzaje sprawiedliwości:

1. **Proceduralną** – wynikającą z przekonania, że stosowanie nawet niesprawiedliwego prawa może być sprawiedliwe w sensie proceduralnym;
2. **Dystrybutywną** – według której każdego pracownika należy traktować jako równego innym (podstawowym zadaniem jest sprawiedliwy podział dóbr);
3. Sprawiedliwość jako **bezstronność** – według której wszystkich pracowników należy traktować bezstronnie, bez uprzedzeń;
4. Sprawiedliwość **retrybutywną** – według której krzywdy wyrządzone poszczególnym osobom winny być naprawione<sup>132</sup>.

Natomiast Kazimierz Ajdukiewicz wyodrębnia sprawiedliwość **ścisłą i miłosierną**. Ta pierwsza polega na tym, żeby nikomu nie dawać ani więcej, ani mniej niż mu się należy: „sprawiedliwie postępuje ten, który wyświadcza każdemu należne mu dobro oraz należne mu zło”<sup>133</sup>. Jest to postawa typowa dla sądownictwa. Sprawiedliwość miłosierna natomiast polega na tym, by nikomu nie dawać mniej, niżby mu się należało. Pozwala na udzielanie dobra w nadmiarze. „Sprawiedliwie postępuje ten, kto wyświadcza każdemu należne mu dobro i nie wyświadcza nikomu nienależnego zła”<sup>134</sup>. Tę postawę – zdaniem Alicji Żywczok – powinien uosabiać zarówno dobry pedagog, jak i rodzic.

Kazimierz Ajdukiewicz – w kontekście tego, że coś się komuś od kogoś należy – wyodrębnia sprawiedliwość **legalną** jako jedną z koncepcji sprawiedliwości (drugą jest sprawiedliwość **moralna**), rozróżnia sprawiedliwość legalną literalną – polegającą na

<sup>130</sup> Ibidem, s. 50-51.

<sup>131</sup> Podaję za: A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 275-276.

<sup>132</sup> Zob. M. Burgol: *Zaufanie i sprawiedliwość w organizacji*. „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2008 nr 11, s.14-15.

<sup>133</sup> A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 272.

<sup>134</sup> Ibidem, s. 272.

zgodności z duchem prawa<sup>135</sup>. W przypadku sprawiedliwości legalnej literalnej „sprawiedliwy jest każdy uczynek, który znajduje sankcje w brzmieniu jakiegoś przepisu prawa”<sup>136</sup>. O sprawiedliwości legalnej polegającej na zgodności z duchem, czyli ideą prawa mowa jest wtedy, gdy dążąc do osiągnięcia stanu, który pracodawca starał się wprowadzić mocą przepisów prawa, „postąpmy w sensie legalnym zasadniczo sprawiedliwie i wymierzmy drugiemu to, co mu się zasadniczo wedle prawa, choć może nie wedle jego litery, należy”<sup>137</sup>.

Interesujące typy ideologii sprawiedliwościowych wyróżnia Zygmunt Ziemiński:

1. **Ideologia ładu egalitarystycznego**, według której należy przede wszystkim zapewnić każdemu zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych;
2. **Ideologia ładu dynamicznego**, preferująca efektywność najsilniejszych i nieprzejmująca się losem słabych<sup>138</sup>.

Wspomina także o sprawiedliwości **ludzkiej i boskiej**. Sprawiedliwość ludzka odnosi się do wyboru różnego systemu wartości oraz [...] wiedzy [...], zaś boska odwołuje się do wartości absolutnych i wiedzy doskonałej<sup>139</sup>.

Zygmunt Ziemiński wspomina również o sprawiedliwym postępowaniu na gruncie niesprawiedliwego porządku społecznego. W tej płaszczyźnie wyróżnia dwa typy „człowieka sprawiedliwego”. Pierwszy to ten, który czyni co może w zastanym porządku świata, starając się go zmienić środkami pokojowymi. Drugi, to „sprawiedliwy rewolucjonista”, który chce zmienić niesprawiedliwy świat, nie zważając na niesprawiedliwość, którą po drodze popełni<sup>140</sup>.

Wyliczone typy (odmiany) sprawiedliwości mają swe doniosłe znaczenie indywidualne oraz społeczne.

### 1.3. Istota sprawiedliwości

Sprawiedliwość to wartość bezgranicznie ważna w moralności. Decyduje o egzystencji, sensie i jakości życia człowieka. Jej istota zawsze była pojmowana w podobny – aczkolwiek odmienny sposób. Przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych inaczej rozpatrują istotę sprawiedliwości. W płaszczyźnie ontologicznej jedynym przejawem

<sup>135</sup> Zob. K. Ajdukiewicz: *O sprawiedliwości*. W: Język i poznanie. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 365-376.

<sup>136</sup> Ibidem, s. 368.

<sup>137</sup> Ibidem, s. 368.

<sup>138</sup> Zob. Z. Ziemiński: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Wydawnictwo Daimonion, 1992, s. 29.

<sup>139</sup> Zob. Ibidem, s. 36.

<sup>140</sup> Zob. Ibidem, s. 85-86.

sprawiedliwości świata jest ludzka śmierć. Dla etyków – ludzkie sumienie, wewnętrzny sędzia moralny. Psycholodzy skupiają się na uczuciach człowieka (poczuciu krzywdy, poczuciu winy). „Integralnym elementem sprawiedliwości pozostaje we wszystkich tych sytuacjach **respektowanie godności człowieka i jego rzeczywistego dobra**”<sup>141</sup>.

Thomas Hobbes powiada, że „istota sprawiedliwości polega na dotrzymywaniu ważnych ugód; ważność ugód zaczyna się dopiero z ustanowieniem mocy państwowej wystarczającej do tego, żeby zmuszać ludzi do zachowania ugód; i dopiero wówczas również zaczyna się własność”<sup>142</sup>. Nakaz przestrzegania zawartych umów to właśnie prawo sprawiedliwości, które wymaga od człowieka wywiązywania się z podjętych zobowiązań. Hobbes podąża tu za treścią imperatywu kategorycznego Immanuela Kanta, który głosi: „nie czyni drugiemu tego czego byś nie chciał, iżby ten drugi czynił tobie”<sup>143</sup>.

Fryderyk Nietzsche istotę sprawiedliwości sprowadza do **konwencji wspierającej instynkt życia**: „Sprawiedliwość sprowadza się drogą naturalną do punktu widzenia przenikliwego instynktu samozachowawczego, a więc do egoizmu tej refleksji (po co bez pożytku szkodę sobie wyrządzać i nie osiągnąć przy tym celu)”<sup>144</sup>.

Sokrates stwierdzał, że „sprawiedliwość i każda inna cnota [...] jest **odmianą mądrości**. To bowiem, co sprawiedliwe, i w ogóle wszystko, co czynimy kierując się cnotą, jest jednocześnie i piękne, i dobre. Kto rozumny, nie zechce poza pięknem i dobrem szukać nic innego, a kto nierozumny, nie potrafi tworzyć tego, co piękne i dobre, i choćby nawet próbował, dozna niepowodzenia. [...] Jeśli więc wszystko, co sprawiedliwe, i wszystko inne, co piękne i dobre, jest dziełem cnoty, jasne, że sprawiedliwość i każda cnota są odmianami mądrości”<sup>145</sup>. Inni filozofowie starożytni – poza sofistami – również uważali, że **sprawiedliwość nie zależy od natury człowieka, lecz od jego mądrości i przekonań**.

W swym rozważaniu nad istotą sprawiedliwości, Kazimierz Ajdukiewicz formułuje tzw. zasadę równej miary. Jej ideą jest zdanie: „Nikommu nie należy się nic z tego tylko tytułu, że to właśnie on, a nie kto inny”<sup>146</sup>. Treść tej zasady jest **fundamentem poczucia**

<sup>141</sup> A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 269; Por. U. Ostrowska: *Studenci wobec godności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.

<sup>142</sup> T. Hobbes: *Lewiatan, czyli materia, forma państwa kościelnego i świeckiego i władza*. Przeł. Cz. Znamierowski. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1954, s. 127.

<sup>143</sup> Ibidem, s. 139.

<sup>144</sup> F. Nietzsche: *Ludzkie, arcyludzkie*. Przeł. K. Drzewiecki. T. 1. Warszawa, Nakład Jakuba Mortkowicza, Wydawnictwo „bis”, 1908, s. 99.

<sup>145</sup> Ksenofont: *Pisma sokratyczne*. Przeł. L. Joachimowicz. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967, s. 156.

<sup>146</sup> K. Ajdukiewicz: *O sprawiedliwości*. W: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2006, s. 372.



**sprawiedliwości.** Kazimierz Ajdukiewicz kładzie nacisk na **równość wszystkich** wobec przyznawanych dóbr i pozwala zabiegać o własne dobro pod warunkiem, że dobrem będziemy również obdarowywać innych.

Stanisław Kowalczyk cytuje istotę sprawiedliwości podążając za Arystotelesem i pisze, że jest to „umiejętność wypośrodkowania pomiędzy ekstremami, tj. między maksimum a minimum”<sup>147</sup>, czyli nikomu nie należy się ani mniej, ani więcej, niż mu się należy z punktu widzenia prawa i moralności.

Józef Lipiec twierdzi, że sprawiedliwość w każdej postaci dąży do „zmniejszenia i złagodzenia dysproporcji, rozdzwisku i konfliktu, przesuwając dobra tam, gdzie ich dotąd nie było”<sup>148</sup>. Jego postulat sprawiedliwości brzmi: „nim zaprowadzisz sprawiedliwość – staraj się zlikwidować niesprawiedliwość i jej źródła”<sup>149</sup>.

Istotą sprawiedliwości jest więc równość ludzi – moralna i prawna, a cechą sprawiedliwości – jej związek z wieloma innymi wartościami, np. mądrością, godnością, dobrem.

#### 1.4. Znaczenie sprawiedliwości

Filozofowie, którzy próbowali wyjaśnić reguły ludzkiej działalności przypisywali sprawiedliwości szczególne znaczenie.

Platon zaliczył ją do „czterech **kardynalnych cnót**, określających tradycyjną teorię moralności – mądrość, dzielność, roztropność i sprawiedliwość – ale wyróżnia ją jako tę, dzięki której cała *polis* ma udział w cnocie”<sup>150</sup>.

Podobne ujęcie – choć w abstrakcyjniejszej formie – występuje u Arystotelesa, który rozróżnia „sprawiedliwość w sensie ogólnym (jest ona cnotą doskonałą, czyli **połączeniem wszystkich cnót**, tzn. zachowania się wobec innych) i sprawiedliwość w sensie szczegółowym (różna od innych cnót, mająca do czynienia z prawem i równością, czyli **uczciwością**). Sprawiedliwość w sensie ogólnym jest odpowiednikiem sprawiedliwości Platona w jej funkcji zestrzajania trzech wymienionych przezeń wcześniej cnót kardynalnych,

<sup>147</sup> S. Kowalczyk: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 20.

<sup>148</sup> J. Lipiec: *Świat wartości: Wprowadzenie do aksjologii*. Kraków, Wydawnictwo „AWA”, 2001, s. 212.

<sup>149</sup> Ibidem, s. 214.

<sup>150</sup> E. Martens, H. Schnadelbach: *Filozofia: podstawowe pytania*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1995, s. 335.

a sprawiedliwość w sensie szczególnym odpowiada owej Platońskiej sprawiedliwości pod tym względem, pod jakim ta druga różni się od pozostałych cnót kardynalnych”<sup>151</sup>.

To podwójne znaczenie sprawiedliwości świadczy o jej wyjątkowej pozycji wśród pozostałych cnót, utrzymuje się aż po czasy nowożytne. „U Hobbesa i Locke’a sprawiedliwość jest faktem, Hume zaś i Kant rozumieją ją wyraźnie w sensie węższym, nie duchowym, i utożsamiają z zauważalnym już u Platona i Arystotelesa sądowniczym i jurysdykcyjnym znaczeniem prawa naturalnego”<sup>152</sup>.

Sprawiedliwość jest tą cechą, którą powinni kierować się wszyscy panujący i mający władzę w sprawowaniu swego urzędu. To oni ustalają „reguły sprawiedliwości”, których wszyscy powinni przestrzegać. John Locke mówi, że każdy **kto narusza reguły sprawiedliwości „wypowiedział wojnę całej ludzkości** i dlatego trzeba go zniszczyć jak lwa lub tygrysa, jako jedno z tych dzikich drapieżnych zwierząt, z którymi człowiek nie może bezpiecznie współżyć”<sup>153</sup>.

Niestety niektóre instytucje w państwie (rodziny, przedsiębiorstwa, kościoły) nie szanują niekiedy należycie odmienności swych członków, nie dając im tego, co im się sprawiedliwie należy. „Żle się traktuje jakiegoś członka tychże instytucji, kiedy się lekceważy sprawiedliwość, odżegnując się na przykład od niej. Miłosierdzie przewyższa sprawiedliwość, a nie jest od niej mniejsze. Nie ma więc prawdziwego miłosierdzia, jeśli nie ma sprawiedliwości”<sup>154</sup>.

Według Alicji Żywczok „zacność życia objawia się między innymi w odczuciu radości życia i we wzmacnianiu się drobnymi zwycięstwami prawej sprawiedliwości. To, co naprawdę cieszy, to nie tyle zewnętrzna, wywalczona lub wypracowana dzięki kompromisom sprawiedliwość, ile sprawiedliwość „osobowa, a nawet ponadosobowa prawość i cześć dla ontologicznej równości ludzkiej, jako praźródła i pierwszej przyczyny wszelkiej sprawiedliwości”<sup>155</sup>. Píše także (cytując dzieło Andrzeja Frycza Modrzewskiego) na czym polega dobre i szczęśliwe życie: „uczciwość i sprawiedliwość w stosunkach międzyludzkich, poszanowanie własności osobistej, jej obrona oraz prawo każdego obywatela do życia cichego i spokojnego, tak aby wszyscy mogli żyć życiem szczęśliwym”<sup>156</sup> – oto – jej zdaniem – warunki, jakie powinny zostać spełnione w skali społecznej w zakresie wspierania życia

<sup>151</sup> Ibidem, s. 335-336.

<sup>152</sup> Ibidem, s. 336.

<sup>153</sup> Ibidem, s. 369.

<sup>154</sup> L. Balina: *Wobec kogo i za kogo jestem odpowiedzialny?* Przeł. L. Balter. „Comunnio” 2009 nr 2, s. 138.

<sup>155</sup> A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 268.

<sup>156</sup> Ibidem, s. 268.

sprawiedliwego i satysfakcjonującego zarazem. Twierdzi ponadto, że **sprawiedliwość „pozbawiona prymatu dobra i miłości, może prowadzić [...] do niszczenia zarówno jednostek, jak i całych narodów”**<sup>157</sup>.

### 1.5. Uwarunkowania sprawiedliwości

Do czynienia sprawiedliwości niezbędne jest przygotowanie właściwych warunków, czyli gruntownego podłoża, na bazie którego będzie mogła wzrastać. Nie jest bowiem możliwa dystrybucja sprawiedliwości bez spełnienia pewnego minimum.

Sprawiedliwość – zdaniem Ewy Podrez – stanowiąc dążenie do zachowania równości, wzajemności lub równowagi między ludźmi powinna mieć jakieś ontologiczne podłoże<sup>158</sup>. W tym celu przywołuje więc myśl André Comte’a-Sponville’a, że sprawiedliwy „to ktoś, kto swą siłą służy prawu, a także prawom, i kto, zarządzwszy w nim równość jednego człowieka z każdym innym, [...] ustanawia porządek nieistniejący, ale bez którego żaden inny porządek nie mógłby nas zadowolić”<sup>159</sup>.

John Rawls dzieli te warunki na dwa rodzaje nazywając je uwarunkowaniami **obiektywnymi** i **subiektywnymi**. Te pierwsze dotyczą sytuacji, w której ludzie egzystujący w danej przestrzeni są podobni do siebie pod względem fizycznym i umysłowym i w związku z tym jeden nie jest w stanie zdominować drugiego. Uwarunkowania subiektywne natomiast występują wtedy, gdy strony mają podobne interesy i potrzeby, ale kierują się indywidualnymi planami życiowymi. To właśnie może prowadzić do „roszczeń wobec dostępnych zasobów naturalnych i społecznych. [...] w konsekwencji: nie dość, że jednostki mają różne plany życia, to istnieje jeszcze wielka różnorodność przekonań filozoficznych i religijnych oraz doktryn politycznych i społecznych”<sup>160</sup>.

John Rawls zakłada także, że ludzie w sytuacji początkowej są ograniczeni przez niekompletną wiedzę, obniżoną zdolność rozumowania, a ich osąd jest zniekształcony przez lęk i uprzedzenia. Może to być skutkiem niedostatków moralnych, egoizmu lub zaniedbania. Takie właśnie okoliczności nazywa uwarunkowaniami sprawiedliwości: „uwarunkowania sprawiedliwości pojawiają się, ilekroć jednostki wysuwają konfliktowe roszczenia wobec podziału społecznych korzyści w warunkach umiarkowanego niedoboru. Bez tych

<sup>157</sup> Ibidem, s. 269-270.

<sup>158</sup> Zob. E. Podrez: *Sprawiedliwość – między utopią i kompromisem*. W: D. Probuska (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 69.

<sup>159</sup> A. Comte-Sponville: *Mały traktat o wielkich cnotach*. Przeł. H. Lubicz-Trawkowska. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Volumen”, 2000, s. 84.

<sup>160</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 196-197.

uwarunkowań nie byłoby okazji do pojawienia się cnoty sprawiedliwości, tak jak w przypadku braku zagrożeń życia i zdrowia nie nadarza się okazja do zmanifestowania fizycznej odwagi”<sup>161</sup>.

Warunkiem koniecznym do tego, by czynić sprawiedliwość jest akceptacja tak zwanej złotej reguły: „daj innym to, czego sam pragniesz oraz: nie czynj innym tego, czego nie chcesz, aby ci inni czynili”<sup>162</sup>. Sprawiedliwość tak rozumiana jest moralną postawą człowieka i cnotą nakazującą respektowanie praw innych. Człowiek nie powinien zabiegać tylko o dobra dla siebie ale także bezinteresownie obdarzać nimi innych. Musi kierować się **uczciwością, wolną wolą** – przez **działanie bez przymusu** oraz **pozbyć się zawiści i zazdrości**. Uwarunkowaniem sprawiedliwości jest także **zobowiązanie go do trwałego działania sprawiedliwego**, a nie tylko okazjonalnego, albowiem sprawiedliwie w określonej sytuacji może postąpić człowiek z gruntu niesprawiedliwy.

Niezależnie od tego jak „żyzne” warunki zostaną stworzone, to i tak najważniejsze będą postawy moralne ludzi, gdyż to głównie od ludzkiego sumienia zależy postępowanie sprawiedliwe. Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, że idea sprawiedliwości nie będzie możliwa do całkowitego zrealizowania. Jednak to właśnie stanowi wyzwanie dla przyszłych pokoleń.

## 1.6. Sprawiedliwość w ujęciu makrospołecznym

Jedną z wartości kierujących życiem społecznym jest sprawiedliwość społeczna. Bez wątplenia sprawiedliwość jest **wartością społeczną**, gdyż zawsze rozpatrujemy ją w odniesieniu do innych ludzi. „Odnosi się do struktur społecznych i do instytucji jako takich. Stawia pytanie o możliwości udziału wszystkich obywateli w materialnych możliwościach społeczeństwa, o życiowe szanse ludzi oraz o możliwości udziału obywateli w kształtowaniu życia społecznego”<sup>163</sup>.

Zdaniem Alicji Żywczok „uzgodniona społecznie sprawiedliwość wnosi pewien wkład w budowanie powszechnej pomyślności ludzkiej. [...] Czyny sprawiedliwe [...] wiodą do regeneracji nadziei i wtórnego spotęgowania postawy radości życia człowieka”<sup>164</sup>.

<sup>161</sup> Ibidem, s. 197.

<sup>162</sup> S. Kowalczyk: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 10.

<sup>163</sup> J. Wiemeyer: *Sprawiedliwość międzypokoleniowa jako wyzwanie społeczno – etyczne*. Przeł. M. Hułas. „Roczniki Nauk Społecznych” 2011 T. 3., s. 70.

<sup>164</sup> A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 268.

Bertrand Russell twierdzi, że **w ustroju, w którym panuje niesprawiedliwość nie można zorganizować wychowania moralnego**, „ponieważ wszelka tolerowana niesprawiedliwość przynosi szkodę zarówno uprzywilejowanym, jak i pokrzywdzonym, budząc w jednych i drugich niespołeczne uczucia”<sup>165</sup>.

Zygmunt Ziemiński uważa, że „sprawiedliwym nazywamy człowieka, który postępuje sprawiedliwie zawsze lub prawie zawsze [...], ale też postępuje według norm za sprawiedliwe uznanych. [...] Sprawiedliwość norm należy odnosić do pewnego ogólnie określonego układu życia społecznego”<sup>166</sup>.

Alberto Hurtado był ważną postacią chilijskiego kościoła i propagatorem sprawiedliwości społecznej. Troszczył się o ubogich i uważał, że „walka o sprawiedliwość i głoszenie wiary wzajemnie się przenikają”<sup>167</sup>. Sprawiedliwość społeczna była w jego przekonaniu naśladowaniem Chrystusa w wyrażaniu miłości do ludzi, w działalności charytatywnej i nieustannym zainteresowaniu bliźnimi. Uważał, że „sprawiedliwość powinna być pojmowana jako respektowanie prawa drugiej osoby, poszanowanie jej i traktowanie jako dziecka Bożego”<sup>168</sup>. Alberto Hurtado był w pełni świadomy oporu jaki napotykał, gdy mówił o sprawiedliwości: „Sprawiedliwość jest tyleż podstawową co niepopularną cnotą [...]. Wielu jest gotowych do charytatywności, ale nie decyduje się na urzeczywistnianie sprawiedliwości; są gotowi udzielić jałmużny, ale nie płacić sprawiedliwe wynagrodzenie. Choć wydaje się to dziwaczne, ale łatwiej być dobroczynnym (choć tylko pozornie), niż sprawiedliwym. Taka rzekoma charytatywność w rzeczywistości nią nie jest, gdyż prawdziwa dobroczynność zaczyna się tam, gdzie kończy się sprawiedliwość”<sup>169</sup>. W historii walka o sprawiedliwość społeczną była walką o przestrzeganie praw już istniejących, albo uznanie dotąd jeszcze nieakceptowanych.

Według Wiesława Langa i Jerzego Wróblewskiego rozumienie sprawiedliwości społecznej obejmuje **trzy płaszczyzny**:

1. Społeczno – ekonomiczną strukturę społeczeństwa (problem własności środków produkcji);
2. Zasady podziału podstawowych dóbr;

---

<sup>165</sup> Ibidem, s. 279.

<sup>166</sup> Z. Ziemiński: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Wydawnictwo Daimonion, 1992, s. 27-28.

<sup>167</sup> A. Tomasset: *Sprawiedliwość i dobroczynność wg św. Alberto Hurtado*. Przeł. S. Opiela. „Przegląd Powszechny” 2006 nr 7-8, s. 42-43.

<sup>168</sup> Ibidem, s. 44-46.

<sup>169</sup> Ibidem, s. 46.

### 3. Zasady udziału w procesach rządzenia<sup>170</sup>.

Zdaniem Wojciecha Sokolewicza sprawiedliwość społeczna jest zastosowaniem sprawiedliwości rozdzielczej, a w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej – zawiera jeszcze elementy sprawiedliwości wyrównawczej. Wyróżnia ją: odniesienie do świadomości społecznej, zastosowanie do relacji między warstwami społecznymi oraz związek z pewną grupą wolności i praw jednostki<sup>171</sup>.

Św. Tomasz wyróżniał sprawiedliwość ogólną (legalną, prawną) oraz szczególną (a do tej zaliczał rozdzielczą oraz wymienną). **Sprawiedliwość społeczna różni się od tych trzech typów sprawiedliwości:**

1. Od legalnej – opiera się bowiem bardziej na prawie naturalnym, podczas gdy legalna na prawie pozytywnym; uwzględnia też wzajemne relacje grup społecznych, czego brakuje sprawiedliwości legalnej, która opiera się na respektowaniu istniejącego porządku bardziej niż na niwelowaniu krzywdy społecznej;
2. Od rozdzielczej – sama polityka płacowa, która pomija często godność pracownika, nie jest głównym wyznacznikiem sprawiedliwości społecznej; ta ostatnia przyczynia się też do tworzenia dobra wspólnego, zaś sprawiedliwość rozdzielcza dystrybuuje dobra ekonomiczne;
3. Od zamiennej – dotyczy bowiem bardziej grup niż indywidualnych interesów, opiera się bardziej na regułach etycznych niż na dobrowolnej umowie, lepiej uwzględnia skomplikowane elementy życia gospodarczego w wycenie pracy pracownika<sup>172</sup>.

Aby rozumieć ideę sprawiedliwości społecznej, „trzeba uznać takie jej postawy racjonalne, jak: personalizm, prawo naturalne, zasady życia społecznego, ideę równości ontologicznej i postulat miłości bliźniego (głównie w formie solidarności, ale nie tylko)”<sup>173</sup>.

Stanisław Kowalczyk wymienia **najważniejsze obszary sprawiedliwości społecznej**, takie jak:

1. Własność prywatną;
2. Promocję praw socjalnych;
3. Prawo do pracy i słusznej płacy;
4. Partycypację pracowników w zarządzaniu przedsiębiorstwem;

<sup>170</sup> Zob. W. Lang, J. Wróblewski: *Sprawiedliwość społeczna i nieposłuszeństwo obywatelskie w doktrynie politycznej USA*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984, s. 10.

<sup>171</sup> Zob. W. Sokolewicz: *Komentarz do art. 2*. W: L. Garlicki (red.): *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*. T. 4. Warszawa, Wydawnictwo Sejmowe, 2003, s. 63-67.

<sup>172</sup> Zob. Ibidem, s. 148-149.

<sup>173</sup> P. Wróbel: *Postulat sprawiedliwości społecznej a idea sprawiedliwości*. „Studia Socialia Cracoviensia” 2013 nr 1, s. 135-150.

## 5. System ubezpieczeń społecznych<sup>174</sup>.

Natomiast Violetta Drabik-Podgórna zwraca uwagę na sposób pojmowania sprawiedliwości społecznej przez nauczycieli dzieląc ich na trzy grupy: z orientacją *persona*, orientacją *lex* oraz tych spoza tych orientacji. Pierwsza grupa pojmuje **sprawiedliwość przez pryzmat sumienia**, a „przy wyborze kandydatów do władzy nakazuje uwzględniać kryteria moralne (uczciwość, odwaga)”<sup>175</sup>. Druga – z orientacji *lex* – postrzega **sprawiedliwość w kontekście zgodności z prawem** uważając, iż przy wyłanianiu elit przywódczych należy uwzględniać kompetencje i profesjonalizm<sup>176</sup>. Zaś trzecia grupa nie podejmuje się definiowania pojęcia sprawiedliwości społecznej z powodu złych skojarzeń (nadużywania go w systemie socjalistycznym), uznając je za skompromitowane i nic nie znaczące<sup>177</sup>.

Problematyki dotyczącej sprawiedliwości społecznej brakuje nie tylko w programach kształcenia, ale „także w teorii edukacyjnej. Ta problematyka jako oddzielny temat pojawia się sporadycznie. Brakuje [...] dobrze prowadzonej edukacji obywatelskiej i to w odniesieniu do nauczycieli, jak i uczniów. W codziennej praktyce szkolnej sprawiedliwość dotyczy najczęściej problemu oceniania”<sup>178</sup>. Dobrze, że nauczyciele są coraz bardziej świadomi swojego położenia i jego związku z ogółem społeczeństwa. Coraz chętniej dokonują zmian i wprowadzają je w życie.

### 1.7. Sprawiedliwość szkolna jako egemplifikacja sprawiedliwości mikrosocjalnej

Sprawiedliwość jest pojęciem, którym uczniowie posługują się czasem bez rozumienia jego sensu. A według Leszka Kołakowskiego, sprawiedliwość „to jedno z najważniejszych w gmachu szkoły pojęć”<sup>179</sup>.

To, że sprawiedliwość istnieje wie każdy. Jednak sprawiedliwość docenia się dopiero wtedy, gdy jej brakuje. Nie zawsze bowiem jest tak, że każdy uczeń otrzymuje „to samo” i „tyle samo”. Uczniowie są bardzo drobiazgowi w dostrzeganiu takich szczegółów i sprzeciwiają się temu, by kolega otrzymał np. za tak samo wykonaną pracę inną, niż on nagrodę. Dopiero w miarę dorastania dzieci zaczynają zauważać, że postępowanie sprawiedliwe nie oznacza stosowanie takiej samej miary dla wszystkich.

<sup>174</sup> Zob. S. Kowalczyk: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 162.

<sup>175</sup> V. Drabik-Podgórna: *Postulat sprawiedliwości społecznej w świadomości nauczycieli*. „Kultura i Edukacja” 1996 nr 2, s. 49.

<sup>176</sup> Zob. Ibidem, s. 50.

<sup>177</sup> Zob. Ibidem, s. 50.

<sup>178</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>179</sup> L. Kołakowski: *Mini wykłady o maxi sprawach*. Warszawa, Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 260.

Niemal każdy uczeń kojarzy szkołę z niesprawiedliwością. Może ona zachodzić w relacjach między uczniami, między nauczycielami a uczniami oraz między nauczycielami a rodzicami uczniów. Jednak niesprawiedliwość szkolna to przede wszystkim ta „pochodząca od nauczyciela, a doświadczana przez uczniów. Nauczyciel bowiem posiada pewną przewagę – głównie formalną, wynikającą z jego roli, w której mieszczą się normy karania i nagradzania [...]. A właśnie posiadanie przewagi sprzyja generowaniu działań niesprawiedliwych”<sup>180</sup>.

Uczniowie nie lubią złych ocen i kierowanych pod ich adresem uwag krytycznych. Oczekują, aby zasady (kryteria) oceniania były jednakowe dla wszystkich. Choć oceniający dokładają starań, by tak było, oceniani uważają, że zazwyczaj tak nie jest i czują się pokrzywdzeni. Nie uznają (nie rozumieją) stosowania odmiennych wymagań w wobec różnych osób, dlatego szkoła jako instytucja powinna nie tylko uwewnętrzniać (internalizować) w dzieciach pewne **normy sprawiedliwości**, ale przede wszystkim nauczać je, jak dawać sobie z nimi radę. Doskonałym sposobem mogą być np. ćwiczenia wczuwania się w sytuację drugiej osoby. Dlatego zadaniem rodziców, nauczycieli, wychowawców powinna być czujność i uwaga, by kierować wszelkimi sporami wśród dzieci zapewniając im oparcie i poczucie bezpieczeństwa.

Leszek Kołakowski i Jan Twardowski wskazują na poszukiwanie sprawiedliwości w sobie. Na takie wartości, jak życzliwość, przyjaźń, miłość i przede wszystkim życie warto kierować uwagę ucznia<sup>181</sup>.

Zdaniem Alicji Żywczok **wychowanie w duchu sprawiedliwości** powinno być dalekie od rewanżu i chęci zemsty<sup>182</sup>, a procesy demokratyzacji szkolnego życia „powinny sprzyjać wprowadzaniu w szkole sprawiedliwego ładu i takich uregulowań, które są niewątpliwym przejawem dbałości o sprawiedliwe [...] relacje interpersonalne”<sup>183</sup>. „Sprawiedliwe wychowanie do zachowań i czynów wartościowanych jako sprawiedliwe [...] powinno akcentować siłę związku sprawiedliwości i miłości międzyludzkiej, podkreślać ich aksjologiczną komplementarność”<sup>184</sup>.

<sup>180</sup> M. Wosiński: *Niesprawiedliwość w interakcjach między nauczycielem a uczniami*. W: Z. Ratajczak, W. Wosińska (red.): *Zaufanie i niesprawiedliwość a społeczne funkcjonowanie człowieka*. Katowice, 1990, s. 104.

<sup>181</sup> Zob. H. Zaworska, J. Twardowski: *Rozmowa z księdzem Twardowskim*. Kraków, Wydawnictwo Literackie Wszechnica Myśli Etycznej, 2000, s. 21.

<sup>182</sup> Zob. A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 271-272.

<sup>183</sup> Ibidem, s. 285.

<sup>184</sup> Ibidem, s. 269.



Wiedza o wychowaniu dzieci powinna się opierać m.in. na wiedzy o wartościach i wiedzy o człowieku. Według Władysława Cichonia aksjologia stanowi niewyczerpane źródło treści moralno – wychowawczych<sup>185</sup>.

Chaim Perelman twierdził, że sprawiedliwość powinna być rozumiana jako coś, co należy się każdemu człowiekowi. Przypomnę, że wyróżnił sześć jej typów: każdemu to samo, każdemu według jego zasług, każdemu według jego dzieł, każdemu według jego potrzeb, każdemu według tego co mu się należy z racji pozycji, każdemu według tego co mu przyznaje prawo<sup>186</sup>. Sześć ujęć sprawiedliwości wskazuje, że należy brać pod uwagę jedną charakterystyczną cechę i konsekwentnie ją stosować, a to co je łączy – to równość w każdym aspekcie życia społecznego. Jednak według Alicji Żywczok **sprawiedliwość w szkole to nie równość, lecz zachowanie umiaru, proporcjonalność**<sup>187</sup>. Zatem, czy zasady Chaima Perelmana są możliwe do zastosowania w społeczności szkolnej? Maria Groenwald uważa, że nie jest to możliwe w każdej sytuacji, co argumentuje w ten sposób:

1. **„Każdemu to samo”** – nie pozwala uwzględniać różnic indywidualnych występujących między dziećmi np. w zachowaniu i wynikach uczenia się. Co oznacza, że należy wszystkich uczniów traktować jednakowo. To sprawia, że zastosowanie tej formuły okazałoby się niesprawiedliwe.
2. **„Każdemu według jego zasług”** – ta zasada jest w szkolnym systemie oceniania często stosowana, gdyż uczniowie są dodatkowo nagradzani za udział np. w olimpiadach, zawodach sportowych itp. Niepokój budzi jednak to, czy jest sprawiedliwą oceną, która uwzględnia wyłącznie zasługi, a nie np. warunki, w których uczeń pracował.
3. **„Każdemu według jego potrzeb”** – reguła ta wymaga ustalenia potrzeb każdego ucznia (przez diagnozę np. poziomu struktur poznawczych), które nie zawsze są przez nich podawane zgodnie z prawdą (powoływanie się na tragedie rodzinne, trudne warunki bytowe itp.). Chcąc jednak oceniać sprawiedliwie według tej zasady należy wykluczyć to, co indywidualne, emocjonalne, spontaniczne.
4. **„Każdemu według jego pozycji”** – zasada prowadzi do podziału uczniów na mniej i bardziej uprzywilejowanych, co nie może mieć miejsca w szkole.
5. **„Każdemu według tego, co przyznaje mu prawo”** – należy ustalić, co danej osobie się należy z racji przysługujących praw i dopilnować, by zasady były przestrzegane.

<sup>185</sup> Zob. W. Cichon: *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problemów aksjologiczno – wychowawczych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996, s. 34.

<sup>186</sup> Zob. Ch. Perelman: *O sprawiedliwości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959, s. 22.

<sup>187</sup> Zob. A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 286.

Przykładem mogą być np. zapisy w dokumentach szkolnych – statucie, programie wychowawczym lub programie profilaktycznym.

6. **„Każdemu według jego dzieł”** – zasada uwzględnia wyłącznie „mierzalny” wynik uczenia się. Należałoby zatem określić standardy, do których można by odnieść osiągnięcia poszczególnych uczniów<sup>188</sup>.

Zastosowanie w praktyce tych sześciu koncepcji Chaima Perelmana w ocenianiu okazuje się niełatwe. Mimo, że wydają się klarowne, trudno je zrealizować w rzeczywistości szkolnej. „Tylko przez równoczesne rozważenie tego co jest, co powinno być i co jest możliwe, będziemy w stanie sprawić, że systemy edukacji staną się sprawiedliwe, uczciwe i prawdziwe”<sup>189</sup>.

**Klimat szkolnego oceniania** mimo jednolitych zasad i kryteriów wprowadza dzieci niestety również w świat antywartości. Kojarzy im się z niesprawiedliwością, stronnictwami i często wiąże się z kompromitacją przed kolegami. Najczęściej występuje wówczas konflikt między uczniem i nauczycielem. Dlatego odpowiednia wiedza i doświadczenie połączone z zaangażowaniem pedagogów może być środkiem do wzajemnego zrozumienia. Cóż daje bowiem zrozumienie treści nauczania, jeśli nie uzyska się zrozumienia samego siebie. Może alternatywą byłoby ocenianie kształtujące, dzięki któremu uczniowie wiedzą, czego mają się uczyć i dlaczego, są na bieżąco informowani co będzie oceniane, odpowiadają na pytania kluczowe rozwijające ich myślenie twórcze, otrzymują informację zwrotną od nauczyciela oraz uczą się od siebie nawzajem. Dzięki temu od najmłodszych lat są wdrażani do odpowiedzialności i **samokontroli**.

John Rawls w dziele *Teoria Sprawiedliwości* zwraca uwagę na tzw. ograniczenie zasady uczestnictwa. **Ograniczenie zasady uczestnictwa** jest niezbędne wówczas, gdy większość decyduje o sprawach wszystkich (ogółu). Taka okoliczność może mieć miejsce w społeczności szkolnej, gdzie uczniowie odważniejsi, zdolniejsi i szybsi w działaniu nieustannie odpowiadają na pytania nauczyciela i nie dopuszczają innych do głosu. W ten sposób uniemożliwiają im np. podjęcie określonej decyzji lub po prostu udział w zajęciach. Jak w tej sytuacji powinien postąpić nauczyciel? Czy powinien udzielić głosu tym, którzy się tego domagają, czy zachęcać pozostałych (mniej aktywnych)? Jakie działanie zostanie uznane w tej okoliczności za sprawiedliwe?

John Rawls pisząc o społeczeństwie i ograniczeniu zasady uczestnictwa twierdzi, że na przykład karta praw i podział władzy razem z kontrolą sądową mogą mieć wpływ na

<sup>188</sup> Zob. M. Groenwald: *Sprawiedliwość w ocenianiu osiągnięć uczniów*. „Nowa Szkoła” 2004 nr 9, s. 12-17.

<sup>189</sup> M. Szymański: *Wolność i (nie)sprawiedliwość edukacyjna*. „Nowa Szkoła” 2005 nr 1, s. 8.

wolniejsze tempo wprowadzanych zmian. Wtedy nie będzie to decyzja większości, lecz każdego po trochu. Gdyby przenieść te analizy na grunt szkolny, to najbardziej sprawiedliwa wydaje się praca w grupach, podczas której każdy pełni wyznaczone role (lider, członkowie, sekretarz, sprawozdawca) i ma przydzielone określone czynności do wykonania. Każdy musi „liczyć się” ze zdaniem pozostałych członków grupy, a o zrealizowaniu zadania (efekcie) nie decyduje indywidualny przypadek lecz wspólna praca.

John Rawls uważa że ograniczenie zasady uczestnictwa powinno dotyczyć wszystkich, ponieważ nikt nie zasłużył na to, by mieć mniej lub więcej wolności. Za przykład wskazuje konstytucję, w której wszyscy obywatele mają zagwarantowane równe traktowanie, ale ustalenia prawne ograniczają regułę większości. Niewątpliwą zaletą zasady uczestnictwa jest to, że umożliwia respektowanie przez osoby rządzące praw rządzonych, co oznacza, że nauczyciel w szkole powinien respektować prawa swych uczniów i stosować tzw. „zasadę równej korzyści”<sup>190</sup>. Nikt bowiem nie może otrzymać mniej, niż mu się należy. Należy zatem umożliwić każdemu podejmowanie decyzji mających korzystny wpływ na wszystkich członków społeczności.

---

<sup>190</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 337.

## Rozdział 2. Johna Rawlsa koncepcja sprawiedliwości społecznej i jej pedagogiczna użyteczność

### 2.1. Pojmowanie sprawiedliwości

#### 2.1.1. Sprawiedliwość jako bezstronność

Koncepcja Johna Rawlsa nawiązuje do tradycji umowy społecznej. Podstawą jego filozofii „jest demokracja liberalna, którą charakteryzują dwie cechy wiążące ze sobą elementy liberalne i demokratyczne, tradycję wywodzącą się od Johna Locke’a (wolność i swobody osobiste, podmiotowe prawa prywatne tj. wolność sumienia i wyznania, myśli, słowa i druku, nabywania, zdobywania i przekazywania własności prywatnej) i tradycję zapoczątkowaną przez Jean’a-Jacquesa Rousseau (prymat politycznych praw uczestnictwa, tj. równość polityczna, suwerenność ludów). Przy czym John Rawls opiera się z jednej strony na zasadach sprawiedliwości i wychodzi w kierunku wyrównywania szans jednostek i słabszych grup społecznych, a z drugiej, w skali globalnej, porusza także aktualną obecnie problematykę integracji państw i narodów”<sup>191</sup>.

John Rawls założył, że przedmiotem pierwotnego porozumienia są zasady sprawiedliwości społecznej. „Są to zasady, jakie wolne i racjonalne osoby, zainteresowane wspieraniem właściwych interesów, przyjąłby w wyjściowej sytuacji równości jako określające podstawowe warunki ich stowarzyszenia. [...] Do tak pojmowanych zasad sprawiedliwości stosuje określenie «sprawiedliwość jako bezstronność»”<sup>192</sup>. Jedną z cech koncepcji sprawiedliwości ujmowanej jako bezstronność jest założenie, „że strony w sytuacji wyjściowej są racjonalne i wzajemnie sobą niezainteresowane. [...] nie zajmują ich interesy innych”<sup>193</sup>. Koncepcję swą nazywa „teorią umowy społecznej”. [...] Słowo „umowa” w treści związanej z „umową zgody” oznacza akceptację pewnych zasad moralnych”<sup>194</sup>.

W sprawiedliwości równoznacznej z bezstronnością społeczeństwo jest interpretowane jako pewnego rodzaju kooperatywne przedsięwzięcie dla wzajemnych korzyści. Aby uniknąć kierowania się indywidualnym interesem John Rawls wprowadza pojęcie tak zwanej „zasłony niewiedzy”, która sprawia, że osoby nie znają swojego miejsca w społeczeństwie, nic o sobie nie wiedzą, ale również nie wiedzą jakie uzdolnienia i talenty im przypadną. Jako przykład

<sup>191</sup> N. Luhmann: *Pojęcie społeczeństwa*. W: T.I.A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.): *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2006, s. 414.

<sup>192</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 40.

<sup>193</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>194</sup> Ibidem, s. 46-47.

John Rawls podaje pewien myślowy eksperyment zachodzący pomiędzy bezstronnością a posiadaną wiedzą. Mianowicie, jeżeli osoba nie wie jaki kawałek ciasta przypadnie jej w udziale, to dokona bardziej sprawiedliwego podziału, bo jeśli nie posiada takiej wiedzy, jest bardziej bezstronna. Podobnie w przypadku jednostek, które nie znają swojej koncepcji dobra – czyli nie orientują się w swoich poglądach na temat tego, co jest w życiu wartościowe i co może przynieść satysfakcję. Taka sytuacja zapewnia równość w sytuacji początkowej. Dzięki temu nikt nie będzie ani uprzywilejowany, ani pokrzywdzony, a ludzie wybiorą uniwersalne zasady sprawiedliwości. Zasłona niewiedzy pozwala wybrać takie zasady, które mają zapewnić maksymalne korzyści osobom najmniej uprzywilejowanych.

John Rawls sądzi, iż sprawiedliwość jako bezstronność dostarcza także argumentów na rzecz równości w sferze wolności sumienia. „Z perspektywy konwencji konstytucyjnej argumenty te prowadzą do wyboru ustroju gwarantującego wolność moralną, wolność myśli i przekonań oraz wolność praktyk religijnych, choć jak zawsze owe wolności mogą być regulowane przez wzgląd na interes państwa, polegający na zapewnieniu porządku i bezpieczeństwa publicznego”<sup>195</sup>. Państwo nie może hołubić jakiegokolwiek religii oraz zmuszać obywateli do współuczestniczenia w tej czy innej grupie wyznaniowej. Alternatywą są rozmaite kongregacje, które rządzą się wewnętrznymi regulaminami, jednak ich współuczestnicy muszą mieć wolny wybór czy do nich należeć, czy nie. Prawo nie karze za niekultywowanie żadnej religii stojąc w ten sposób na straży moralnej i religijnej wolności. Prawo do swobodnego wyboru przekonań, poglądów czy religii może być powstrzymane wtedy, gdyby istniało zagrożenie stabilizacji państwa.

Bezstronność według Johna Rawlsa to zatem możliwość zapewniania obywatelom sprawiedliwości i równości. Gwarantuje im identyczne prawa i chroni ich wolność nie wyróżniając jakiegokolwiek grupy, gdyż jakiegokolwiek układy byłyby zaprzeczeniem sprawiedliwej dystrybucji dóbr ekonomicznych i wolności oraz przeczyły ideałowi równości.

### **2.1.2. Sprawiedliwość jako równość**

Dla Arystotelesa sprawiedliwość była czymś proporcjonalnym – równym. Równość polegała na tym, że z wszystkiego co jest ciągle i niepodzielne można wziąć część mniejszą, większą i równą. To co jest równe, jest czymś pośrodku – między nadmiarem i niedostatkiem. Podaje następujący przykład: „jeśli dziesięć jest za dużo, a dwa za mało,

---

<sup>195</sup> Ibidem, s. 312.

to [...] przyjmuje się sześć jako środek, jest ono bowiem o tyle większe, o ile mniejsze”<sup>196</sup>. Uważał również, że człowiek niesprawiedliwy popełnia wykroczenie względem równości, ale jednocześnie schlebiał zasadzie „każdemu według jego stanu”<sup>197</sup>.

Kazimierz Ajdukiewicz pisze o zasadzie równej miary, wedle której „wszyscy ludzie mają równe prawa, albo innymi słowy, żadnemu człowiekowi nie należy się ani więcej, ani mniej niż innym”<sup>198</sup>. Kładzie nacisk na równość wszystkich wobec otrzymywanych dóbr i przywilejów. Jeżeli ktokolwiek chciałby w sposób szczególny dbać o własną grupę, to może to uczynić pod warunkiem, że takie same zasady przyzna jednostkom innej grupy.

Jednak postulat równości – według Chaima Perelmana – dotyczy w praktyce pewnej kategorii zasadniczej, a nie ogółu społeczeństwa<sup>199</sup>. Niemożliwa jest bowiem równa dystrybucja dóbr lub kar. „Wszyscy mogą być równi w biedzie, ale nie w bogactwie. Prestiż także nie może być jednakowo podzielony między ludzi”<sup>200</sup>.

Sprawiedliwość, będąc wartością nadrzędną w stosunku do innych nie zawsze oznacza równości. Nie można mówić o sprawiedliwości w każdej dziedzinie życia, dlatego John Rawls wspomina o liberalnej zasadzie autentycznej równości szans i jej stosunku do sprawiedliwości proceduralnej.

John Rawls w swej **zasadzie autentycznej równości szans** domaga się otwartych stanowisk społecznych na zasadach bezstronnych wobec wszystkich. Chodzi o to, by wykluczeni nie czuli się potraktowani niesprawiedliwie, „nawet gdyby odnosili korzyści ze zwiększonych wysiłków tych, którzy te pozycje mogą zajmować”<sup>201</sup>. „Rola zasady autentycznej równości szans polega na zapewnieniu, że system kooperacji będzie systemem czystej sprawiedliwości proceduralnej. [...] Jej zaletą jest niewątpliwie to, że dla spełnienia wymagań przestaje być konieczne śledzenie nieskończenie różnorodnych okoliczności i zmieniających się względnych pozycji poszczególnych osób”<sup>202</sup>.

W czystej sprawiedliwości proceduralnej dystrybucje korzyści nie są oceniane przez porównywanie puli dostępnych korzyści z pragnieniami czy potrzebami jednostek. „Przydział wytworzonych przedmiotów odbywa się w zgodzie z publicznym systemem reguł, który

<sup>196</sup> Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 56.

<sup>197</sup> Zob. Ibidem, s. 160.

<sup>198</sup> K. Ajdukiewicz: *O sprawiedliwości*. W: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1985, s. 372.

<sup>199</sup> Zob. Ch. Perelman: *O sprawiedliwości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959.

<sup>200</sup> A. Litwiniszyn: *Konteksty sprawiedliwości*. W: D. Probuca (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 51.

<sup>201</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 140.

<sup>202</sup> Ibidem, s. 144.

zarazem decyduje o tym, co, w jakiej ilości i jakimi środkami jest wytwarzane. [...] Zatem w tego rodzaju sprawiedliwości proceduralnej prawidłowość dystrybucji oparta jest na sprawiedliwości systemu kooperacji, z którego powstaje, oraz na odpowiedzi na roszczenia zaangażowanych w niego jednostek”<sup>203</sup>.

Opisując sprawiedliwość jako równość John Rawls wspomina o **zasadzie zróżnicowania** i odnosi ją między innymi do dystrybucji dochodu między klasy społeczne. I tak, ci którzy rozpoczynają na przykład jako członkowie klasy przedsiębiorców, mają lepsze rokowania życiowe niż ci, którzy pochodzą z klasy robotniczej. „Owa nierówność perspektyw życiowych jest dopuszczalna tylko wtedy, gdy jej zmniejszenie jeszcze bardziej pogorszyłoby sytuację pracowników najemnych. Zapewne, biorąc pod uwagę [...] klauzulę otwartości pozycji społecznych [...], lepsze perspektywy przypisane przedsiębiorcom skłaniają ich do działań polepszających perspektywę klasy pracującej”<sup>204</sup>. Zasada zróżnicowania jest zatem zgodna z **zasadą efektywności**, albowiem gdy realizuje się ta pierwsza, niemożliwe jest polepszenie sytuacji jednej osoby bez pogorszenia sytuacji drugiej – tej najgorzej sytuowanej. Zatem sprawiedliwość musi pozostawać w zgodzie z efektywnością.

John Rawls w swych rozważaniach neguje jakoby zasada autentycznej równości szans miałyby prowadzić do społeczeństwa merytokratycznego. Twierdzi, że zasada zróżnicowania nadaje znaczenie tezom wyszczególnionym przez **zasadę kompensacji**, która głosi, że „nierówności niezasłużone wymagają kompensacji; a skoro nierówności wynikające z urodzenia i naturalnych talentów są niezasłużone, powinny być jakoś skompensowane”<sup>205</sup>.

Zasada ta nakłania do tego, by społeczeństwo zwracało większą uwagę na osoby posiadające mniej naturalnych zdolności i te, które urodziły się na niesprzyjających im pozycjach społecznych. Nie chodzi jednak o to, by niwelować upośledzenia w społeczeństwie przez rywalizowanie z sobą, ale o zabezpieczenie pewnych środków na przykład na edukację, by wesprzeć najgorzej sytuowanych. W społeczeństwie istnieje bowiem przyzwolenie na to, by ci obficie obdarzeni przez los mogli korzystać z wszelkich dobrodziejstw, ale pod warunkiem, że będzie to miało korzystny wpływ na mniej obdarzonych przez los i naturę. „Ludzie naturalnie bardziej utalentowani nie dlatego mają zyskiwać, że są po prostu bardziej uzdolnieni, lecz po to, by pokryć koszty szkolenia i edukacji i by wykorzystać swoje talenty w sposób, który pomoże także tym, do których szczęście się nie uśmiechnęło”<sup>206</sup>.

---

<sup>203</sup> Ibidem, s. 145.

<sup>204</sup> Ibidem, s. 131.

<sup>205</sup> Ibidem, s. 160.

<sup>206</sup> Ibidem, s. 162.

Zdaniem Johna Rawlsa nie jest czyjąś zasługą fakt, że został przez naturę obdarzony większymi możliwościami i lepszą pozycją „Naturalna dystrybucja nie jest sprawiedliwa ani niesprawiedliwa; nie jest też niesprawiedliwe, że ludzie rodzą się w określonych społecznych pozycjach. Są to po prostu fakty naturalne. Sprawiedliwe czy niesprawiedliwe jest to, w jaki sposób instytucje z tymi faktami sobie radzą”<sup>207</sup>.

### 2.1.3. Sprawiedliwość jako czynienie dobra

Władysław Tatarkiewicz twierdzi, że dobra nie trzeba definiować. „[...] bez wzorowej definicji wiemy, jak rozumieć dobro i zło. Powie ktoś: skoro nie możemy zdefiniować dobra, to nie mówmy o nim w nauce, zostawmy to publicystom i beletrystom. Wszakże taka decyzja jest nie do przyjęcia: wyeliminowałaby z nauki wielkie dziedziny, których nikt nie chciałby eliminować, jak etyka i estetyka. Kto bowiem mówi o dobru moralnym, ten nie może nie mówić o wartościach”<sup>208</sup>.

Mówiąc o dobru zazwyczaj myśli się o „dobru moralnym, o dobru jako najwyższej wartości – celu człowieka [...], rzadziej – o rodzajach dóbr (za Arystotelesem), wreszcie o dobru jako wszelkiej wartości”<sup>209</sup>.

John Rawls uważał, że „dobro osoby jest wyznaczone przez to, co jest dla niej w dostatecznie korzystnych okolicznościach najbardziej racjonalnym planem życia”<sup>210</sup>. Wyróżnia wąską teorię dobra dotyczącą dóbr podstawowych, dzięki której można ustalić zasady sprawiedliwości oraz pełną teorię dobra – rozwijającą tę teorię. Pierwsza pokazuje, że strony powinny zadbać o swą wolność i mieć szacunek dla siebie, a do realizacji celów będą potrzebowały więcej dóbr podstawowych. „Tak więc zawierając umowę początkową strony zakładają, że ich koncepcje dobra mają określoną strukturę, a to w pełni wystarcza, by umożliwić im dokonanie racjonalnego wyboru zasad sprawiedliwości”<sup>211</sup>. Tym sposobem można wyjaśnić racjonalność preferowanych dóbr podstawowych i racjonalność sprawiedliwości w sytuacji początkowej. Od pełniejszej teorii dobra będzie zależeć definicja działania dobrego i supererogacyjnego oraz definicja wartości moralnej danej osoby.

<sup>207</sup> Ibidem, s. 162-163.

<sup>208</sup> W. Tatarkiewicz: *Dobra, których nie trzeba wybierać*. W: J.P. Smoczyński (red.): *Dobro i oczywistość. Pisma etyczne*. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1989, s. 29.

<sup>209</sup> K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 38-39.

<sup>210</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 566.

<sup>211</sup> Ibidem, s. 568.



John Rawls podejmując problem dobra zastanawia się, czy bycie dobrym jest zawsze dla człowieka dobre, a jeśli tak, to jakie sytuacje mają na to wpływ. Twierdzi, że „w pewnych okolicznościach, na przykład w przypadku społeczeństwa dobrze urządzonego albo bliskiego sprawiedliwości okazuje się, że bycie osobą dobrą jest rzeczywiście dobrem”<sup>212</sup>. Jego zdaniem dobro danej osoby to pomyślna realizacja planu jej życia oraz dóbr będących częścią tego planu. Zakłada, że „pragnienie tych dóbr, niezależnie od innych pragnień, jest racjonalne, zwykle są one bowiem niezbędne do stworzenia i realizacji racjonalnego planu życia”<sup>213</sup>. Uważa ponadto, że osoba dobra, to osoba „wartościowa moralnie, to ktoś, kto ma w stopniu wyższym od przeciętnego cechy charakteru moralnego o szerokiej podstawie, a więc cechy, których osoby znajdujące się w sytuacji początkowej mogą racjonalnie od siebie oczekiwać. [...] Osoba dobra ma cechy charakteru moralnego, których członek społeczeństwa dobrze urządzonego może racjonalnie oczekiwać od swoich bliźnich”<sup>214</sup>.

John Rawls zwraca uwagę na fakt, że dobry czyn zawsze zależy od naszej woli, a więc nie podlega żadnemu przymusowi czy obowiązкови. Jest po prostu dobrem służącym innej osobie. „Akt dobroczynny wspiera czyjeś dobro, a działanie życzliwe to działanie pod wpływem pragnienia, by ktoś inny doświadczył tego dobra. Gdy działanie życzliwe to takie działanie, które przynosi więcej dobra innemu człowiekowi i które wiąże się po stronie osoby działającej ze znacznymi stratami lub ryzykiem [...], mamy do czynienia z działaniem supererogacyjnym. Działanie bardzo dobre dla innej osoby, szczególnie działanie chroniące ją przed wielką szkodą lub krzywdą, stanowi nasz naturalny obowiązek wymagany przez zasadę wzajemnej pomocy, jeżeli tylko nie zmusza nas do zbyt wielkiego poświęcenia i ryzyka. Tak więc za czyn supererogacyjny można uważać czyn podjęty ze względu na dobro innej osoby w sytuacji, gdy spełniony jest warunek unieważniający naturalny obowiązek”<sup>215</sup>.

#### **2.1.4. Sprawiedliwość – cel życia szczęśliwego**

Odczuwać szczęście, rozumieć potrzebę szczęścia i obdarowywać nim może jedynie człowiek szczęśliwy. Ten osiągnie maksimum szczęścia, gdy ofiaruje go drugiemu człowiekowi. Władysław Tatarkiewicz sądzi, iż wszystkich łączy pragnienie szczęścia<sup>216</sup>, jednak „dążenie do szczęścia nie jest najlepszą drogą do zdobycia szczęścia. Bo, aby czuć się szczęśliwym, trzeba posiadać coś, co zdolne jest dać szczęście. [...] życie kontemplacyjne

<sup>212</sup> Ibidem, s. 568.

<sup>213</sup> Ibidem, s. 616.

<sup>214</sup> Ibidem, s. 621-622.

<sup>215</sup> Ibidem, s. 623.

<sup>216</sup> Zob. W. Tatarkiewicz: *O szczęściu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 475.

i życie czynne, praca naukowa i praca artystyczna, rodzina i ludzkość”<sup>217</sup>. Karol Wojtyła wskazuje, że powszechne pragnienie bycia szczęśliwym uważa się nie tyle za coś naturalnego, ile koniecznego. Stwierdza, że „człowiek nie może szczęścia nie chcieć. Chce go więc stale i we wszystkim, jakkolwiek nie zawsze nazywa po imieniu przedmiot swoich pragnień”<sup>218</sup>.

Szczęście jest stanem indywidualnym i bardzo złożonym, gdyż zależy od wymagań jakie każdy z nas stawia sobie na co dzień. Wiąże się niewątpliwie z radością i zadowoleniem z życia. Człowiek, który osiągnął szczęście nie może na tym poprzestać, gdyż jego powinnością jest obdarzanie nim innych, aby tak jak on mogli odkryć kolorową stronę świata. Filozofowie uważają, że szczęście to postawa wobec życia wynikająca z poczucia sensu oraz umiejętności dostrzegania pozytywnych stron u ludzi. Bez wątpienia tak jest, gdyż dążenie do niego ściśle wpisuje się w ludzką egzystencję, a jeżeli jest jeszcze konsekwencją sprawiedliwych działań, to człowiek może czuć się spełniony duchowo.

Zdaniem Johna Rawlsa osoba jest szczęśliwa, gdy może bez przeszkód realizować swój racjonalny plan życia. Ukazuje on szczęście w dwóch aspektach: jako pomyślną realizację racjonalnego planu (harmonogram działań i celów), który jednostka realizuje oraz jako stan umysłu i pewność, że pomyślność będzie trwała. „Bycie szczęśliwym wymaga zarówno powodzenia w działaniu, jak i racjonalnej pewności dotyczącej jego wyniku”<sup>219</sup>. Powyższa definicja ma charakter obiektywny. Natomiast w ujęciu subiektywnym brzmi: „osoba jest szczęśliwa, gdy jest przekonana, że jest na drodze do (mniej lub bardziej) pomyślnego urzeczywistnienia swego planu życiowego itd.”<sup>220</sup>.

Oprócz przywołanych definicji, John Rawls określa również pewne cechy, które można przypisać szczęściu. Są nimi na przykład samodzielność i samowystarczalność. „Szczęście jest samodzielne, czyli jest wybierane wyłącznie ze względu na nie samo [...]. Jest również samowystarczalne: racjonalny plan życia, którego realizacji towarzyszy pewność czyni życie wartym wyboru i nie wymaga niczego więcej. Gdy okoliczności są szczególnie korzystne, a realizacja planu wyjątkowo udana, szczęście jest pełne”<sup>221</sup>. Szczęście bowiem nie jest jednym z wielu celów, do których dążymy, lecz realizacją całego planu.

<sup>217</sup> W. Tatarkiewicz: *Dobra, których nie trzeba wybierać*. W: J.P. Smoczyński (red.): *Dobro i oczywistość. Pisma etyczne*. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1989, s. 131.

<sup>218</sup> K. Wojtyła: *Elementarz etyczny*. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999, s. 60.

<sup>219</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 771.

<sup>220</sup> Ibidem, s. 772.

<sup>221</sup> Ibidem, s. 772-773.

Dążenie jednostki do szczęścia często kojarzy się z egoizmem, realizacją własnych dążeń po to, by powiększyć na przykład swoje dobra. Osoby, które przyczyniają się do szczęścia innych przez poświęcenie się dla innych, nie uważa się zazwyczaj za takie, którym zależy na własnym szczęściu. Postrzega się je nie przez pryzmat bohaterstwa, ale problemów osobistych. Jednak John Rawls zauważa, że osoby te kierując się w swym planie słuszością i sprawiedliwością, „są w istocie szczęśliwe, gdy ich plan się powiedzie. Choć nie dążą do szczęścia, to jednak mogą być szczęśliwi służąc sprawiedliwości, troszcząc się o pomyślność innych czy dążąc do posiadania zalet moralnych”<sup>222</sup>.

## 2.2. Społeczna rola sprawiedliwości

John Rawls twierdzi, że „sprawiedliwość jest pierwszą cnotą społecznych instytucji”<sup>223</sup>, natomiast społeczeństwo jest przedsiębiorstwem kooperacyjnym mającym na celu wzajemne korzyści i udziały dystrybucyjne. W związku z tym sformułował zbiór zasad, które nazwał „zasadami społecznej sprawiedliwości” pozwalającymi przypisać prawa i obowiązki w podstawowych instytucjach społeczeństwa oraz określić właściwą dystrybucję korzyści i ciężarów kooperacji społecznej<sup>224</sup>.

Johna Rawlsa interesuje społeczeństwo „dobrze urządzone”, czyli „nie tylko wspiera dobro swych członków, lecz jest ponadto efektywnie regulowane przez publiczną koncepcję sprawiedliwości. Jest to zatem społeczeństwo, w którym:

1. Każdy akceptuje, wiedząc, że i inni tak czynią, te same zasady sprawiedliwości;
2. Podstawowe instytucje społeczne na ogół stosują spełniają te zasady i jest to faktem ogólnie znanym”<sup>225</sup>.

John Rawls zgadza się z tym, że społeczeństwa rzadko są tak urządzone, gdyż od zarania dziejów istnieje konflikt między tym co jest, a co nie jest sprawiedliwe, ale uważa, że ludzie są zawsze gotowi do przyjęcia pewnych zasad z prawami i obowiązkami włącznie. Nazywa to „właściwą dystrybucją korzyści i ciężarów kooperacji społecznej”<sup>226</sup>.

W jego koncepcji społecznej sprawiedliwości „zasadniczym przedmiotem jest struktura podstawowa społeczeństwa, a dokładniej – sposób, w jaki główne instytucje społeczne dystrybuują podstawowe prawa i obowiązki oraz określają podział korzyści

---

<sup>222</sup> Ibidem, s. 774.

<sup>223</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>224</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>225</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>226</sup> Ibidem, s. 32.

płynących ze społecznej kooperacji”<sup>227</sup>. Twierdzi, że warunkiem wstępnym trwałej ludzkiej wspólnoty są kwestie koordynacji, efektywności i stabilności. W związku z tym plany jednostek muszą być wzajemnie skoordynowane, ich realizacja powinna prowadzić do osiągnięcia celów społecznych w sposób skuteczny i zgodny ze sprawiedliwością, a system kooperacji musi być stabilny. „Więc choć właściwą rolą koncepcji sprawiedliwości jest wyszczególnienie podstawowych praw i obowiązków oraz określenie właściwych udziałów dystrybucyjnych, to musi się to dokonywać przy uwzględnieniu problematyki efektywności, koordynacji i stabilności”<sup>228</sup>. To właśnie te trzy aspekty wiążą się z problemem sprawiedliwości.

Zasady sprawiedliwości odnoszą się do instytucji społecznych uporządkowanych w system kooperacji, dlatego nie można ich mylić z zasadami odnoszącymi się do jednostek. Przez instytucje rozumie „publiczny system reguł definiujących urzędy i pozycje z przypisanymi do nich prawami i obowiązkami, władzą i immunitetami, itd.”<sup>229</sup>. W instytucjach tych obowiązują pewne reguły, których pogwałcenie jest karane.

John Rawls pojmuje instytucje na dwa sposoby: jako przedmiot abstrakcyjny, czyli możliwą formę postępowania oraz jako realizację w sposobie myślenia i postępowania. Filozof twierdzi, że instytucja ma szansę bytu tylko wtedy, gdy określone działania są systematycznie podejmowane. Podaje przykład parlamentu, który znajduje się w określonym miejscu i czasie, a ludzie będący na określonych stanowiskach podejmują wymagane zadania angażując się w nie oraz przestrzegając ustalonych reguł. „Osoba uczestnicząca w pewnej instytucji zdaje sobie sprawę, czego te reguły od niej i od innych wymagają. [...] Publiczny charakter reguł instytucji gwarantuje, że osoby w nią zaangażowane wiedzą, jakich ograniczeń postępowania wzajemnie się po sobie spodziewać i jakiego rodzaju działania są dozwolone. Istnieje wspólna podstawa określania wzajemnych oczekiwań”<sup>230</sup>.

W społeczeństwie dobrze urządzonym John Rawls podaje, w jaki sposób dystrybucja może być sprawiedliwa dzięki tak zwanym instytucjom tła, czyli – wspierającym. Muszą być spełnione następujące warunki:

1. Zasady sprawiedliwości reguluje konstytucja;
2. Wolność sumienia i myśli jest czymś naturalnym;
3. Demokratycznie wybrany rząd uchwała sprawiedliwe ustawy;

---

<sup>227</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>228</sup> Ibidem, s. 33-34.

<sup>229</sup> Ibidem, s. 99.

<sup>230</sup> Ibidem, s. 100.

4. Istnieje równość szans, która oznacza, że oprócz środków na cele społeczne rząd stara się zapewnić równe szanse edukacji i uczestnictwa w kulturze osobom o podobnych talentach i motywacji przez subsydiowanie szkół prywatnych i system szkół publicznych;
5. Wspiera się tych, którzy podejmują wszelką działalność ekonomiczną i decydują się na wybór konkretnego zawodu przez: regulowanie działalności przedsiębiorstw i stowarzyszeń prywatnych oraz niedopuszczenie do tworzenia monopolistycznych praktyk strzegących bardziej pożądanym stanowisk;
6. Gwarantuje się minimum socjalne zapewniając dodatki rodzinne, zasiłki z powodu utraty pracy czy choroby<sup>231</sup>.

Rząd, który ustanawia te instytucje tła powinien działać – zdaniem Johna Rawlsa – w obrębie czterech działów:

1. Alokacyjnego, który ma za zadanie utrzymać konkurencyjne ceny, rozpoznawać i przeciwdziałać np. przez podatki i zmiany w prawie – odchyleniom od zasady efektywności;
2. Stabilizacyjnego, który dba o zatrudnienie zwłaszcza dla tych, którzy chcą pracować;
3. Transferu, który odpowiada za minimum socjalne biorąc pod uwagę potrzeby i roszczenia;
4. Dystrybucji, który ma za zadanie dążyć do sprawiedliwości w kwestii udziałów dystrybucyjnych przez podatki i zmiany w prawie własności<sup>232</sup>.

Mówiąc o autentycznej równości szans John Rawls ma na myśli instytucje, które zapewniają „osobom podobnie motywowanym podobne możliwości edukacji i udziału w kulturze, i utrzymuje otwarty dla wszystkich dostęp do pozycji i urzędów w zależności od kwalifikacji i starań, pozostających w rozsądnym stosunku do wchodzących w grę obowiązków i zadań”<sup>233</sup>.

### **2.3. Zasady sprawiedliwości obowiązujące w społeczeństwie**

John Rawls swą teorię opiera na dwóch zasadach sprawiedliwości, którymi powinny kierować się instytucje publiczne. Formułuje dwie zasady – odnoszące się do podstawowej struktury społeczeństwa:

1. „Każda osoba ma mieć prawo do jak najszerzej podstawowej wolności możliwej do pogodzenia z podobną wolnością innych;

---

<sup>231</sup> Zob. Ibidem, s. 402.

<sup>232</sup> Zob. Ibidem, s. 402-105.

<sup>233</sup> Ibidem, s. 405-406.

2. Nierówności społeczne i ekonomiczne mają być tak ułożone, by:

- a) można się było rozsądnie spodziewać, że będzie to z korzyścią dla każdego,
- b) wiązały się z pozycjami i urzędami otwartymi dla wszystkich<sup>234</sup>.

Pierwsza zasada „równej wolności” określa i gwarantuje wolności obywatelskie, którymi są między innymi: wolność polityczna, swoboda wypowiedzi i zgromadzeń, wolność sumienia, wolność osobista, prawo do posiadania własności osobistej. Według tej zasady prawa te mają być równe<sup>235</sup>. Nakazuje ona maksymalizować wolność wszystkich jednostek w sposób równy i ujednolicony. Druga zasada – „zasada zróżnicowania” określa dostęp do wszystkich atrakcyjnych pozycji w społeczeństwie i oznacza, że dystrybucja dochodu i bogactwa nie musi być równa, ale musi być z korzyścią dla każdego<sup>236</sup>. Zasady te powinny być ujęte w ten sposób, że pierwsza ma pierwszeństwo przed drugą.

John Rawls zwraca uwagę na to, „że owe dwie zasady stanowią przypadek szczególny ogólniejszej koncepcji sprawiedliwości, którą można wyrazić tak, że: wszystkie wartości społeczne – wolność, możliwości, dochód i bogactwo oraz społeczne podstawy szacunku dla samego siebie – mają być równo dystrybuowane, chyba że nierówna dystrybucja którejkolwiek (czy też wszystkich) spośród tych wartości jest korzystna dla każdego. Niesprawiedliwością są zatem te nierówności, które nie są korzystne dla wszystkich<sup>237</sup>”.

Wskazuje cztery sposoby interpretowania drugiej zasady sprawiedliwości. Pierwszym – jest system naturalnej wolności. Polega na tym, że skuteczny podział dóbr i obowiązków występuje wtedy, gdy nie można znaleźć innej drogi korzystnej wymiany<sup>238</sup>.

Drugi sposób interpretacji – równość liberalna wskazuje na jednakowe możliwości startu życiowego dla ludzi o podobnych uzdolnieniach i aspiracjach. W tym celu John Rawls postuluje ująć gospodarkę wolnorynkową w sieć instytucji politycznych i prawnych, które umożliwiłyby jednakowe warunki dla osób o podobnych potencjałach<sup>239</sup>.

Trzecim sposobem interpretacji jest koncepcja naturalnej arystokracji. John Rawls postuluje otwarty system dla wszystkich w myśl zasady, że „korzyści dla osób lepiej przez naturę uposażonych mają być ograniczone do takich, które sprzyjają dobru uboższych sektorów społeczeństwa”<sup>240</sup>.

---

<sup>234</sup> Ibidem, s. 107.

<sup>235</sup> Zob. Ibidem, s. 107-108.

<sup>236</sup> Zob. Ibidem, s. 108.

<sup>237</sup> Zob. Ibidem, s. 109.

<sup>238</sup> Zob. Ibidem, s. 114.

<sup>239</sup> Zob. Ibidem, s. 123-124.

<sup>240</sup> Ibidem, s. 125.

Ostatni – czwarty rodzaj interpretacji to demokratyczna równość. Powstaje przez scalenie zasady autentycznej równości szans z zasadą różnicy (dyferencji), która usuwa nieokreślone zasady efektywności „poprzez wyróżnienie szczególnej pozycji, z której mają być oceniane społeczne i ekonomiczne nierówności podstawowej struktury”<sup>241</sup>. Sprawiedliwe byłyby takie działania, które podnosząc jakość życia dowolnej osoby, spowodowałyby polepszenie sytuacji jednostki najgorzej sytuowanej w społeczeństwie.

Obie zasady sprawiedliwości próbują zagwarantować wszystkim obywatelom równe szanse startu. Pierwsza zapewnia równość, druga równy udział w dobrach i świadczeniach. Zasady te mają pomóc w ustaleniu co liczy się w sprawiedliwym świecie i wskazać standardy, którymi należy się kierować.

Powyższe zasady John Rawls przenosi do świata realnego czteroetapowo. Oto etapy:

1. Wybór zasad sprawiedliwości w warunkach sytuacji pierwotnej;
2. Wybór konstytucji i tworzenie prawa przez zgromadzenie konstytucyjne oraz czuwanie nad wdrażaniem praw w życie przez władzę sądowniczą;
3. Pozbywanie się zasłony niewiedzy i definiowanie ustaw;
4. Zastosowanie utworzonego prawa do społeczeństwa<sup>242</sup>.

## 2.4. Klasyczny utilitaryzm a sprawiedliwość społeczna

John Rawls definiując utilitaryzm (za Henrym Sidgwickiem) pisze, że „porządek społeczny jest słuszny, a tym samym sprawiedliwy, gdy podstawowe instytucje społeczne są tak uporządkowane, by osiągnąć największy bilans netto satysfakcji wszystkich członków danego społeczeństwa”<sup>243</sup>. Jak zauważa Czesław Porębski można więc przyjąć, że postępowanie jest właściwe i sprawiedliwe wtedy, gdy prowadzi do maksimum szczęścia przy minimum nieszczęścia. Ludzie w sytuacji początkowej nie mogą sobie zapewnić wyjątkowych korzyści i dzięki temu są pozbawieni zazdrości. Najkorzystniejszym rozwiązaniem byłoby opowiedzenie się za zasadą maksyminową, polegającą na maksymalnych korzyściach w momencie znalezienia się w najgorszej sytuacji<sup>244</sup>.

W związku z tym John Rawls zastanawia się, czy również społeczeństwo mogłoby funkcjonować na takiej właśnie zasadzie. Czy satysfakcja jednostki może się równać satysfakcji wielu osób, a zasada wspierania własnego dobrobytu może być tożsama

<sup>241</sup> Ibidem, s. 126.

<sup>242</sup> Zob. Ibidem, s. 289-297.

<sup>243</sup> Ibidem, s. 55.

<sup>244</sup> Zob. Cz. Porębski: *Umowa społeczna. Renesans idei*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1999, s. 162.

z dobrobytem grupy. Uważa, że jest to możliwe. „Taki sposób myślenia wiedzie w naturalny sposób do zasady użyteczności: społeczeństwo jest wtedy właściwie urządzone, gdy jego instytucje maksymalizują bilans netto satysfakcji. [...] Słuszne są te instytucje i działania, które spośród dostępnych alternatyw tworzą najwięcej dobra, a przynajmniej tyle samo, co wszystkie inne instytucje i działania dostępne jako realne możliwości”<sup>245</sup>. Dobro jest różnie interpretowane. I tak na przykład jeśli jest utożsamiane z przyjemnością, to mamy do czynienia z hedonizmem, jeśli definiuje się je jako szczęście – z eudajmonizmem. Natomiast John Rawls określa dobro klasycznie – jako zaspokojenie racjonalnych pragnień. Zaspokojenie ich w największym wymiarze ustala właściwe warunki społecznej kooperacji<sup>246</sup>.

Istotne w utylitarystycznym ujęciu sprawiedliwości jest to, że nie jest ważne jak owa suma pragnień jest rozdzielana oraz jak indywidualna jednostka dystrybuje nimi w czasie. „W obu przypadkach prawidłowa dystrybucja to taka, która daje maksymalne zaspokojenie. Społeczeństwo musi więc, jeśli może to zrobić, tak alokować wszystkie posiadane środki służące zaspokajaniu pragnień jednostek – prawa i obowiązki, możliwości i przywileje, wreszcie różne formy bogactwa – by osiągnąć to maksimum”<sup>247</sup>. I tak jak jednostka dąży w maksymalnym stopniu do zaspokojenia swych pragnień, tak samo w społeczeństwie właściwa jest maksymalna satysfakcja wszystkich jego członków. Zdaniem Johna Rawlsa „najbardziej zatem naturalną drogą wiodącą do utylitaryzmu [...] jest przyjęcie dla społeczeństwa jako całości zasady racjonalnego wyboru dla jednostki”<sup>248</sup>.

W takim społeczeństwie osoby są niczym rubryki z prawami i obowiązkami oraz z danymi „o alokacji ograniczonych środków służących zaspokajaniu potrzeb zgodnie z regułami dającymi największe spełnienie pragnień”<sup>249</sup>. I niezależnie od tego czy to idealny prawodawca, czy przedsiębiorca dąży do maksymalnego zysku podczas produkcji, to w każdym przypadku „występuje jedna osoba, której system pragnień określa najlepszą alokację ograniczonych zasobów. Prawidłową decyzję sprowadza się tu [...] do problemu sprawnego zarządzania”<sup>250</sup>. Korporacja społeczna rozumiana w ten sposób jest efektem „rozszerzenia zasady wyboru dla jednostki na społeczeństwo, a następnie [...], scalenia

<sup>245</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 57-58.

<sup>246</sup> Zob. Ibidem, s. 59-60.

<sup>247</sup> Ibidem, s. 60.

<sup>248</sup> Ibidem, s. 61.

<sup>249</sup> Ibidem, s. 62.

<sup>250</sup> Ibidem, s. 62.



wszystkich osób w jedną aktem wyobraźni kierującego się oddźwiękiem uczuciowym bezstronnego obserwatora”<sup>251</sup>.

## 2.5. Eliminacja przeciwności sprawiedliwości w życiu zbiorowym

Przeciwnością sprawiedliwości jest **niesprawiedliwość**. Niesprawiedliwość jest więc zaprzeczeniem sprawiedliwości, a człowiek niesprawiedliwy to osoba postępująca wbrew zasadom sprawiedliwości. Można zatem przyjąć, że niesprawiedliwość występuje zawsze wtedy, gdy nie są przestrzegane zasady sprawiedliwości, a więc gdy zaburzony jest system obciążeń i korzyści w określonym społeczeństwie. Ma to miejsce w sytuacji, gdy jedna grupa społeczna jest uprzywilejowana np. pod względem ekonomicznym, a druga jest dyskryminowana poprzez zmuszanie do świadczeń na rzecz tej pierwszej. Występujące wówczas dysproporcje powodują niesprawiedliwość.

Arystoteles nazywał niesprawiedliwym takiego człowieka, który jest wrogiem słuszności (równości) i postępuje niezgodnie z prawem<sup>252</sup>. Osoba taka postępuje niesprawiedliwie przez nadmierne przydzielanie sobie i innym rzeczy pożądanых lub niepożądanych z pogwałceniem proporcji: „jeśli chodzi o własną osobę, do nadmiaru tego, co jest w sobie pożyteczne, a do zbyt małej ilości tego, co szkodliwe. Jeśli chodzi o inne osoby, to jest odwrotnie”<sup>253</sup>. Arystoteles twierdził także, że nie krzywdzi kogoś czyn, którego ten ktoś sobie życzył oraz, że w stosunku do siebie nie można postąpić niesprawiedliwie, bo nikt sam nie może sobie wyrządzić krzywdy. Jednak co w sytuacji, gdy człowiek postanowi zakończyć swe istnienie z powodu np. przeciwności losu? Czy to, że ktoś lub coś zmusiło go do takiego czynu można uznać za niepełnienie niesprawiedliwości wobec siebie? Uważał, że nie. Nawet w stosunku do siebie można postąpić niesprawiedliwie wybierając wartość destrukcyjną<sup>254</sup>.

Maria Ossowska prowadząc rozważania na temat sprawiedliwości i jej przeciwności powołuje się na zasadę *suum cuique* pisząc, że „niesprawiedliwy jest każdy czyn, który narusza czyjeś uznanie w danej grupie”<sup>255</sup>. Z kolei Kazimierz Ajdukiewicz podaje w wątpliwość rzymską zasadę nakazującą oddać każdemu to, co mu się należy i zastanawia się, czy wyświadczyć komuś jakieś dobro, które mu się nie należy postępujemy

<sup>251</sup> Ibidem, s. 62.

<sup>252</sup> Zob. Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 160.

<sup>253</sup> Ibidem, s. 181-182.

<sup>254</sup> Zob. Ibidem, s. 202.

<sup>255</sup> M. Ossowska: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 138.

niesprawiedliwie i czy zawsze postępujemy niesprawiedliwie nie wyświadczać komuś tego, co mu się nie należy? Jako przykład podaje darowanie dziecku zasłużonej kary<sup>256</sup>.

Ludzie bardzo często postępują wbrew regułom, co powoduje, że są ogarnięci niesprawiedliwością. System wartości powinien podpowiadać jak czynić, by być sprawiedliwym i racjonalnie ocenić sytuację. Człowiek powinien umieć przewidzieć skutki swych działań, by niesprawiedliwość nie doprowadziła np. do zawiści. Jednak nie zawsze tak się dzieje.

John Rawls założył, że jednostki w sytuacji początkowej nie kierują się uczuciami, a tym bardziej takimi, które mogłyby zachwiać podstawami sprawiedliwości. Do takich właśnie zaliczył **zawiść**. Jest to wartość, której należy unikać, gdyż może mieć negatywny wpływ na wybór zasad w dobrze urządzonym społeczeństwie. Autor *Teorii sprawiedliwości* podzielił zawiść na **ogólną** i **konkretną**. Pierwszy typ dotyczy osób najgorzej sytuowanych, które zazdroszczą tym lepiej uposażonym posiadanych dóbr. Zawiść konkretna jest charakterystyczna dla konkurencji i rywalizacji o władzę, zaszczyty czy posiadanie konkretnych przedmiotów. Jednak najważniejszym problemem jest sprawdzenie, czy zasady sprawiedliwości mogłyby w rzeczywistości doprowadzić do unicestwienia zawiści ogólnej. Aby to uczynić John Rawls definiuje pojęcie zawiści jako skłonność „do traktowania z wrogością większego dobra innych, nawet jeśli fakt, że powodzi im się lepiej, nie umniejsza naszych korzyści”<sup>257</sup>. Zawiść i **zazdrość** pojawiają się w danej sytuacji naprzemiennie. Gdy jedni czują zawiść wobec drugich, ci emanują zazdrością, bo sprawia im przyjemność bycie w centrum pożądania. Tego rodzaju odczucia są – z punktu widzenia dobra zbiorowości – niekorzystne, ponieważ mogą prowadzić do różnych działań destrukcyjnych i zachwiać łańcem sprawiedliwości. Zawiść do drugiego człowieka jest tym większa, im większe jest własne poczucie bezradności, brak perspektyw czy zachwianie poczucia bezpieczeństwa.

John Rawls wskazuje na trzy aspekty zwiększające prawdopodobieństwo powstania zawiści. Po pierwsze – brak wiary we własne możliwości, po drugie narastające różnice między jednostkami, a po trzecie – jednostki znajdujące się w najgorszym położeniu nie widzą już możliwości wyjścia z patowej sytuacji, nie wiedzą jak znaleźć rozwiązanie. W związku z tym podaje przykłady, jak społeczeństwo sprawiedliwe ma radzić sobie z uczuciem zawiści:

<sup>256</sup> Zob. K. Ajdukiewicz: *O sprawiedliwości*. W: Język i poznanie. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 367.

<sup>257</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 748.

1. Koncepcja sprawiedliwości jako kontraktu wspiera poczucie własnej wartości obywateli przez należny każdemu szacunek, równe prawa;
2. Większe korzyści niektórych osób są uzyskiwane w zamian za wyrównanie strat gorzej sytuowanych;
3. Odrzucane jest szczęście jako zasada dystrybucji;
4. Odrzucana jest zasada doskonałości<sup>258</sup>.

Wszystko to sprawia, że osoby, którym wiedzie się gorzej nie mają powodu, by uważać się za mniej wartościowe, a ich poczucie własnej wartości jest gwarantowane przez przyjęte publicznie zasady.

---

<sup>258</sup> Zob. Ibidem, s. 754.

## CZĘŚĆ METODOLOGICZNA

### Rozdział 1. Nauka – kompensum rozwoju wiedzy

Słowo „nauka” pochodzi od łacińskiego „scire” oznaczającego „wiedzieć”. Naukę opisuje się więc zazwyczaj jako ogół wiedzy ludzkiej uporządkowanej w system zagadnień.

W tradycyjnym modelu nauki istnieją trzy nadrzędne elementy: teoria, operacjonalizacja i obserwacja. Badacze zaczynają od czegoś, z czego wyprowadzają sprawdzalną hipotezę. Istnieje jednak pogląd, że nauka ma tylko dwa elementy: teorię i obserwację, co oznacza, „że naukowe rozumienie świata musi być jednocześnie sensowne i zgodne z obserwacją, prowadząc w ten sposób do trzech głównych aspektów działalności nauk społecznych: teorii, gromadzenia danych i ich analizy”<sup>259</sup>.

Tadeusz Kotarbiński rozpatruje naukę w kontekście funkcji jakie spełnia, czyli czynności naukowo-badawczych i pomocniczych, a dla Stefana Nowaka nauka jest „systemem ludzkiej działalności (zmierzającej do realizacji określonych celów) lub wytworem tej działalności”<sup>260</sup>.

Z kolei dla Alicji Żywczok nauka jest „dziedziną szczególnej ludzkiej produktywności, skupiającą ludzi, którzy w znaczący sposób zmienili świat [...] oraz ważną sferą egzystencji wartości humanistycznych w ludzkiej wspólnocie. Afirmacja życia, wierność, skromność, autentyczność, odwaga i uczciwość, reprezentowane w postawie naukowców, nie tylko sprzyjają ich pracy naukowej, ale konstytuują osobowość uczonych, są więc konieczne w procesie odkrycia naukowego”<sup>261</sup>.

Natomiast Jan Szczepański wskazuje na wiele znaczeń terminu „nauka”. Jest dla niego „układem teorii, hipotez, twierdzeń, zagadnień i pojęć, układem instytucji naukowych i ludzi w nich zatrudnionych oraz procesem prowadzenia badań naukowych”<sup>262</sup>.

Zatem nauka jest zbiorem pojęć, twierdzeń i teorii, które nieustannie podlegają krytycznej analizie i weryfikacji tego, co do tej pory zostało odkryte, a także łańcuchem czynności wykonywanych na podstawie badań naukowych, które mogą rozwijać się dzięki właściwej postawie ludzi nauki. Postawę taką scharakteryzowały Maria Guziuk-Tkacz i Alicja Siegień-Matyjewicz. Ich zdaniem badacz powinien posiadać pewne psychiczne

<sup>259</sup> S. Juszczuk: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 15.

<sup>260</sup> M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 173.

<sup>261</sup> A. Żywczok: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2009, s. 9, 17.

<sup>262</sup> J. Szczepański: *Kierowanie nauką. W: Rozważania o Rzeczypospolitej*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1971, s. 116-117.

i intelektualne dyspozycje. Zaliczają do nich: „umiejętność wyszukiwania interesujących problemów naukowych, dociekliwość, cierpliwość, śmiałość i inwencję w myśleniu, krytycyzm i ostrożność, systematyczność, ścisłość i precyzyjność, wszechstronność, bezstronność i rozległą wiedzę o przedmiocie badań”<sup>263</sup>. Aktywność naukowa wiąże się z ogromnym wkładem pracy, czasu, dlatego należy uzupełnić te przymioty o umiejętność pozyskiwania środków finansowych zarówno w postaci kapitału, jak i w osobie sponsora zainteresowanego badaniami – jednakże nie mającego bezpośredniego wpływu na ich wynik. Potencjał tkwiący w ludziach nauki jest ogromny, a niejednokrotnie nie może zostać odkryty właśnie z powodu braku zasobów finansowych.

Stanisław Juszczak uważa, że każdy badacz powinien odznaczać się ciekawością poznawczą oraz być „badaczem wielostronnym”, czyli takim, który uczestniczy w zespołach specjalistów z różnych dyscyplin oraz orientuje się w zróżnicowanej problematyce badawczej<sup>264</sup>. Michał Heller podaje istotną różnicę między pracownikiem naukowym a uczonym twierdząc, że ten pierwszy jest tylko zdolny do pracy, uczony zaś potrafi ją kontemplować<sup>265</sup>.

Alicja Żywczok uważa, że ideał współczesnego uczonego tkwi w „wyspecjalizowanym mędrцу i pogodnym humaniście”<sup>266</sup>. Ludzie nauki gotowi są pełnić rolę intelektualisty i uczonego w poczuciu odpowiedzialności za głoszone słowo, są bowiem głosem różnych grup społecznych, a ich „misja służby społecznej powinna wzbogacać utrwalaony wzorzec uczonego”<sup>267</sup>. Uważa, że „twórcze jednostki budują na dokonaniach poprzedników. Nikt nie tworzy w kulturowej próżni. Wszystkie cywilizacje ewoluowały z wcześniejszych, prostszych społeczeństw, dlatego każdy uczony powinien być zobowiązany do wdzięczności wobec poprzedników za spuściznę”<sup>268</sup>.

**Teoretyczne koncepcje rozwoju wiedzy** tworzone między innymi przez takich przedstawicieli nauki, jak: Jürgen Habermas, Henri Bergson, Ferdynand Gonseth, Thomas Kuhn czy Max Scheler, rozwijały naukę w określonym czasie. Budowanie teorii naukowych pozwalało opisać, wyjaśnić i zinterpretować różne wycinki rzeczywistości oraz poddać wnikliwej analizie to, co pozostawili ich twórcy w swej spuściznie kulturowej.

<sup>263</sup> M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjowicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 174.

<sup>264</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 214, 217.

<sup>265</sup> M. Heller: *Jak być uczonym*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2009, s. 48.

<sup>266</sup> A. Żywczok: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2009, s. 75.

<sup>267</sup> Ibidem, s. 76-77.

<sup>268</sup> Ibidem, s. 258.

Jürgen Habermas wyodrębnił trzy typy interesów poznawczych: techniczny, praktyczny i emancypacyjny oraz odpowiadające im typy nauk: empiryczno – analityczne, hermeneutyczne oraz społeczne. Odnosząc się do trzech światów: obiektywnego, subiektywnego i społecznego zakładał, że jest pewien system, tworzący odpowiednie ramy interpretacyjne, w obrębie których można uzyskać porozumienie. „Teraz już nie odnoszą się oni wprost do czegoś w świecie obiektywnym, społecznym, czy subiektywnym, lecz ekspresje swe relatywizują z uwagi na możliwość zakwestionowania ich ważności przez innych autorów”<sup>269</sup>.

Henri Bergson twierdził, że istnieje możliwość uzyskania prawdy o bycie wyłącznie za pomocą intuicji. To właśnie w pozaintelektualnych źródłach upatrywał możliwość dotarcia do esencji rzeczy<sup>270</sup>.

Ferdynand Gonseth wysunął tezę, że badacz nigdy nie dociera do sedna, a jego ustalenia są niepełne. Ta niemożność dotarcia do prawdy o rzeczywistości przyrodniczej lub społecznej czyni naukę dialektyczną. Działalność naukowa jest rozumiana przez niego jako konfrontacja człowieka ze światem, która wymaga czujności etycznej i obecności – oprócz wyników badań – „wyposażenia moralnego”, czyli humanistycznych wartości<sup>271</sup>.

Thomas Kuhn wprowadził do nauki pojęcie paradygmatu. W dziele *Struktura rewolucji naukowych* stwierdził, że „pewne akceptowane wzory współczesnej praktyki naukowej – wzory obejmujące równocześnie prawa, teorie, zastosowania i wyposażenie techniczne – tworzą model, z którego wyłania się jakaś szczególna, zwarta tradycja badań naukowych”<sup>272</sup>.

Max Scheler stworzył własną koncepcję fenomenologii posługując się metodą fenomenologiczną, czyli bezpośredniego wglądu w istotę. Analizował głównie zagadnienia filozofii praktycznej. Starał się dotrzeć do tego, co idealne, ale jednocześnie nie ignorował rzeczywistości empirycznej. Charakterystycznym rysem rozważań Maxa Schelera jest podział na to, co idealne i to, co jest urzeczywistnieniem tych idei<sup>273</sup>. Uważał, że nauka spełnia funkcję dostarczyciela argumentów oraz wskazuje sposoby zwiększenia zasięgu panowania człowieka nad światem. Bronił tezy o autonomiczności filozofii w stosunku do innych

<sup>269</sup> J. Habermas: *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1999, s. 186.

<sup>270</sup> Zob. A. Żywczok: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2009, s. 18.

<sup>271</sup> Zob. Ibidem, s. 18.

<sup>272</sup> Zob. T.S. Kuhn: *Struktura rewolucji naukowych*. Przeł. H. Ostromęcka. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968, s. 26-27.

<sup>273</sup> Zob. P. Orlik: *Fenomenologia świadomości aksjologicznej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1995, s. 18.

dziedzin wiedzy. To dzięki koncepcjom naukowym i rozwojowi nauki rozrasta się nie tylko wiedza naukowa, ale przede wszystkim zwiększa się możliwość jej wykorzystania. Zdaniem Stefana Nowaka wiedza naukowa to pewien zespół przeświadczeń o tym jak jest, opis fragmentów rzeczywistości, lub teorie wyjaśniające zjawiska z danej dziedziny<sup>274</sup>. Wincenty Okoń uważa z kolei, że nauka jest niczym innym jak „treściami utrwalonymi w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczenia i uczenia się”<sup>275</sup>. Wyróżnia dwa rodzaje wiedzy: praktyczną – opartą na doświadczeniu i teoretyczną (naukową) – dostarczającą danych o rzeczywistości<sup>276</sup>.

Niezależnie od koncepcji i definicji, które przyjęlibyśmy za najbardziej satysfakcjonujące, nauka zawsze będzie „źródłem”, z którego tryska to, co nieodkryte i niezbadane. Znajduje to ujście w osobie badacza, który czyni wszystko, by owo źródło nie wyschło, ale użyźniło glebę ludzkiej egzystencji.

### 1.1. Znaczenie idei sprawiedliwości dla rozwoju nauki

Jako, że rozwój nauki polega na nieustannym poznawaniu, tworzeniu i odkrywaniu zbliżonych do prawdy pojęć i teorii, to jej znaczenie jest nieograniczone. Jednak, aby tak się stało niezbędne jest zintegrowanie świata naukowego z rzeczywistym (realnym). Niejednokrotnie bowiem dzieli je przepaść, a im większa implikacja teorii do praktyki, tym większy zasięg badań naukowych. Zatem jednym z zasadniczych wyzwań współczesnej nauki jest próba zniesienia barier i ograniczeń między nauką a codziennym życiem.

Wyróżniając za Marią i Stanisławem Ossowskimi<sup>277</sup> takie gałęzie nauki, jak: filozoficzną, socjologiczną, psychologiczną, historyczną oraz praktyczno-organizacyjną można sprecyzować na czym polega znaczenie nauki zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i do świata.

**W aspekcie filozoficznym** nauka odpowiada nie tylko na pytania dotyczące budowy i funkcjonowania rzeczywistości, ale poddaje krytycznej analizie podstawowe problemy i idee w celu poznania ich istoty. Filozofia jest bowiem dyscypliną, w której rozwiązywanie problemów nie sposób uzyskać tylko przez gromadzenie danych obserwacyjnych dotyczących

<sup>274</sup> Zob. S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 19.

<sup>275</sup> W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 451.

<sup>276</sup> Zob. Ibidem, s. 451.

<sup>277</sup> Podaję za: A. Żywczok: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2009, s. 23.

świata. W problemach filozoficznych chodzi o prawdę, a dotarcie do niej jest możliwe dzięki rozumowi teoretycznemu, a nie praktycznemu<sup>278</sup>.

**W perspektywie socjologicznej** nauka wskazuje możliwości rozwoju społeczeństwa w celu lepszego funkcjonowania człowieka w rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, kulturowej i innych obszarach działalności. Badając reguły, procesy i struktury społeczne uwidacznia to, co ludzi łączy lub dzieli oraz co jest przejawem więzi międzyludzkich<sup>279</sup>.

**Z punktu widzenia psychologii** nauka skupia się na osobie badacza, jego twórczości i talencie naukowym. Dzięki jego aktywności intelektualnej może zgłębiać mechanizmy i prawa rządzące psychiką oraz zachowaniami człowieka<sup>280</sup>.

**W aspekcie historycznym** naukowiec bada rozwój nauki w określonym czasie i przestrzeni. Analizuje dorobek naukowy swych poprzedników, by na ich dziedzictwie móc budować własne teorie i rozstrzygać co sprzyja przetrwaniu pewnych idei, a co się zdezaktualizowało<sup>281</sup>.

**W kontekście praktyczno-organizacyjnym** dzięki powstawaniu ośrodków badawczych można realizować takie działania, których celem jest uzyskanie oryginalnych (nowych) wytworów oraz rozwiązywanie problemów jednostki i społeczeństw<sup>282</sup>.

Stanisław Juszczak uważa, że na rozwój nauki wpływa między innymi **krytyka naukowa i dyskurs**, bez których prace badawcze nie mają wartości merytorycznej i nie mają wkładu w rozwój wiedzy<sup>283</sup>. Zdaniem Alicji Żywczok znaczenia wszelkiej działalności naukowej nie upatruje się tylko w jej kontekście kulturotwórczym. „**Nauka jest związana z większymi nadziejami człowieka**, na przykład: nadzieją na szczęśliwsze istnienie, zmniejszenie cierpień i zła w świecie, rozwój społeczeństwa, a nawet na ludzką nieśmiertelność”<sup>284</sup>.

**W jaki sposób zatem idea sprawiedliwości, która jest przedmiotem moich dociekań badawczych rozwija naukę?** Otóż teoria sprawiedliwości jest domeną filozofii moralnej, która bada ludzkie postępowanie w kontekście dobra lub zła moralnego i ostatecznego celu życia człowieka. Pomiedzy teorią idealną (eksplanacyjną) określającą

<sup>278</sup> Zob. H. Brighouse: *Sprawiedliwość*. Przeł. S. Królak. Warszawa, Wydawnictwo „Sic”, 2007, s. 25.

<sup>279</sup> Zob. A. Żywczok: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2009, s. 23.

<sup>280</sup> Zob. Ibidem, s. 19.

<sup>281</sup> Zob. Ibidem, s. 24.

<sup>282</sup> Zob. Ibidem, s. 24.

<sup>283</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania jakościowe we naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 194.

<sup>284</sup> A. Żywczok: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2009, s. 34.



czym są zasady sprawiedliwości, a jej zastosowaniem do instytucji istnieje rozdźwięk. Zatem, czy myślenie o sprawiedliwości może mieć wymiar praktyczny? Tak, gdyż jest pojęciem normatywnym określającym jak powinno być. A tylko normatywna teoria sprawiedliwości sugeruje włodarzom *polis* jakie zmienne mają znaczenie i jakie w związku z tym zmiany należy wprowadzić.

To teorie sprawiedliwości „wskazują jakimi zasadami powinniśmy się kierować, projektując czy reformując instytucje społeczne oraz funkcjonując w ich obrębie”<sup>285</sup>. Znajdują zastosowanie choćby przy formułowaniu zasad polityki społecznej przez podejmowanie politycznych decyzji w obrębie sfer życia społecznego. Jako przykład może posłużyć zastosowanie idei sprawiedliwości przy projektowaniu konstytucji Stanów Zjednoczonych. W Europie korzystano również z różnych koncepcji sprawiedliwości<sup>286</sup>.

Ponadto, teorie sprawiedliwości odgrywają fundamentalną rolę w stosunkach międzynarodowych, w odniesieniu do interwencji wojskowych, praw zdrowotnych i opieki medycznej, edukacji, globalizacji czy kwestii likwidacji nierówności płciowej, wiekowej, materialnej czy rasowej. Politycy powinni być szczególnie zainteresowani problemem sprawiedliwości w przypadku podejmowania decyzji dotyczących badań socjologicznych, które należy przeprowadzić w celu zbadania na przykład skuteczności programów edukacyjnych.

Powyższe argumenty dowodzą, że idea sprawiedliwości nieustannie rozwija naukę. Zakładając sprawiedliwy porządek społeczny prowokuje do dyskusji i działań dotyczących natury praw, problemu podziału dóbr czy związku między prawami a obowiązkami, jakie względem siebie mają członkowie społeczeństwa. Nauka sprzyja przetrwaniu zarówno dziedzictwa materialnego, jak i duchowego. Badania naukowe, publikacje wyników, liczne konferencje świadczą o jej dynamicznym rozwoju na świecie.

## 1.2. Osiągnięcie stanu sprawiedliwości w świecie – jeden z celów nauki

Każdej działalności ludzkiej przyświeca określony cel. Wszystko co człowiek czyni, tworzy lub zmienia służy innym lub jemu samemu i ma głęboki sens. Istotą działalności człowieka na polu naukowym jest tak komunikować się ze światem zewnętrznym, by odkryć związki w nim istniejące i dzięki temu mieć wpływ na jakość życia jednostki jako części społeczeństwa. Dlatego istotną wydaje się kwestia kształtowania podstaw naukowego poglądu człowieka na świat jak najwcześniej, gdyż osoba badacza jest kluczową w rozwoju

<sup>285</sup> H. Brighouse: *Sprawiedliwość*. Przeł. S. Królak. Warszawa, Wydawnictwo „Sic”, 2007, s. 26.

<sup>286</sup> Zob. H. Brighouse: *Sprawiedliwość*. Przeł. S. Królak. Warszawa, Wydawnictwo „Sic”, 2007, s. 17.

nauki. Badacz świadomy swych możliwości i ograniczeń staje się ekspertem w określonej dziedzinie, a wszystko czego dokonuje będzie naukowo uzasadnione. Człowiek, którego pogląd na świat jest naukowy, będzie ponadto przyczyniał się do kształtowania światopoglądu naukowego innych ludzi.

Jeszcze na początku XIX wieku wyjaśnieniom zjawisk naukowych służyły ogólne teorie. Sformułowania miały raczej wyrazić myśli autora, aniżeli wyznaczyć kierunek badań nad procesami społecznymi<sup>287</sup>. Współcześnie naczelnym celem nauki jest co prawda zdobywanie wiedzy, natomiast jej rolą jest także możliwość zastosowania teoretycznych rozwiązań w praktyce. Obecnie to właśnie na tym polu można zaobserwować różnorodność kierunków badawczych. Przyjmuje się bowiem, że celem współczesnej nauki jest poznanie w miarę obiektywnej prawdy, którą urzeczywistnia się przez zdobycie dającej się zweryfikować wiedzy. Badania naukowe przeprowadza się po to, by zrozumieć przebieg określonego zjawiska i w konsekwencji opisać je, przewidzieć następstwa i podjąć środki zaradcze. Dzięki temu można rozwinąć wiedzę lub poznać tę jeszcze nieodkrytą. Wiedza naukowa pomaga bowiem zrozumieć obserwowane zjawiska empiryczne oraz skutecznie działać poza obszarem badawczym – w środowisku społecznym.

Jan Such wyodrębnia dwa **cele nauki: wewnętrzne i zewnętrzne**<sup>288</sup>. Cele wewnętrzne dotyczą poznawania prawdy o rzeczywistości (poznawcze) i opisują ją, natomiast cele zewnętrzne znajdują się poza sferą konceptualizacji i mają ścisły związek z funkcją, jaką nauka pełni w społeczeństwie. Jest nią dostarczanie i wykorzystywanie wiedzy zarówno w celu poprawy jakości życia jednostki, jak i po to, by znaleźć odpowiedzi na zagadnienia o charakterze teoretycznym, ale zasięgu praktycznym<sup>289</sup>.

Jerzy Brzeziński podkreśla utylitarną funkcji nauki twierdząc, że z takich właśnie potrzeb wyrosła i w związku z tym to właśnie jej pragmatyczna funkcja jest szczególnie ważna<sup>290</sup>. Owszem, budowanie koncepcji teoretycznych jest bardzo ważne, ponieważ zasób wiedzy o aktualnym stanie badań, dotychczasowych podstawach hipotetycznych oraz o badanym przedmiocie musi mieć miejsce, jednak tylko wtedy, gdy będzie zintegrowany z wyjaśnianiem pewnych procesów i zjawisk społecznych i temu będzie służyć.

<sup>287</sup> Zob. R.K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s.67.

<sup>288</sup> Zob. J. Such: *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1969, s. 16.

<sup>289</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania jakościowe we naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 13.

<sup>290</sup> Zob. J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996, s.32.

Eksploracja, zdobywanie prawd naukowych, poszukiwanie odpowiedzi, na które jeszcze nikt nie odpowiedział lub udzielił odpowiedzi niewystarczającej oraz dokonywanie znaczących zmian w rzeczywistości, to cele współczesnej nauki. Należy czerpać ze źródeł nauki, by tworzyć nowe teorie naukowe oraz szukać prawdy niezależnej od poglądów i doświadczenia. Zgłębianie tajemnic i rozwiązywanie problemów ludzkości to wyzwanie dla badaczy, ponieważ badania naukowe przenikając do badanych struktur społecznych są najbardziej cennym źródłem informacji.

### 1.3. Sprawiedliwość w kontekście humanizmu i pragmatyzmu pedagogicznego

Żyjąc w czasach ponowoczesności ludzie są świadkami gwałtownych zmian w wielu dziedzinach, np. cywilizacji, kulturze. Teresa Hejnicka-Bezwińska nazywa je zmianami rewolucyjnymi, które w przestrzeni edukacyjnej przebiegają w czterech płaszczyznach: praktyce edukacyjnej, warstwie ideologicznej, doborze teorii oraz funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych<sup>291</sup>.

Rozwój myśli pedagogicznej na przestrzeni wieków również był możliwy dzięki przemianom, jakie dokonywały się w świecie (w tym w Polsce). To już w epoce odrodzenia powstał nowy kierunek myślenia – **humanizm**. Termin ten wprowadził Friedrich Immanuel Niethammer, który – chcąc określić koncepcję pedagogiczną – postulował uznanie dziedzictwa kultury antycznej za kluczową dla wychowania i wykształcenia<sup>292</sup>.

Wiek XVII i XVIII wiązał się z wielkimi przemianami oświatowymi. Znacząca była reforma Stanisława Konarskiego i założenie Collegium Nobilium<sup>293</sup>, powstanie Komisji Edukacji Narodowej<sup>294</sup> czy dzieło Jana Jakuba Rousseau *Emil czyli o wychowaniu*, w którym największą rangę w procesie wychowania nadawano rozwijaniu naturalnych cech dziecka i aranżowaniu przez wychowawcę sytuacji sprzyjających zdobywaniu przez niego nowych doświadczeń<sup>295</sup>. Istotną rolę odegrał także system wychowawczy Jana Amosa Komeńskiego dotyczący tempa i rytmu rozwoju dziecka. To właśnie ten wybitny czeski pedagog uznawany

<sup>291</sup> Zob. T. Hejnicka-Bezwińska: *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 45-46.

<sup>292</sup> Zob. W. Furmanek: *Humanizm w czasach cywilizacji technicznej*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 269.

<sup>293</sup> Por. S. Lewandowski: *Collegium Nobilium*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 532-534.

<sup>294</sup> Por. D. Krześniak-Firlej, W. Firlej: *Komisja Edukacji Narodowej*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 681-690.

<sup>295</sup> Zob. S. Jaronowska: *Rousseau*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 442.

jest „za prekursora idei kształcenia i wychowania człowieka przez całe życie, w tym również koncepcji wychowania do starości”<sup>296</sup>.

W XIX wieku przypisywano pedagogice głównie **cele praktyczne**, by określała sposoby i reguły wychowania, natomiast diagnoza, przebieg procesu wychowawczego oraz jego ewaluacja nie miały już takiego znaczenia. Dopiero Jan Fryderyk Herbart poświęcając swoją pracę filozoficzną pedagogice uznał pedagogikę za samodzielną dyscyplinę naukową. Dzięki temu został nazwany „ojcem naukowej pedagogiki”<sup>297</sup>.

Wiek XX to okres kształtowania się nowego etycznego i filozoficznego stanowiska wobec celów wychowania, z poglądami między innymi Johna Deweya, który zwraca uwagę na indywidualność dziecka, aktywność i uczenie się przez doświadczenie. Jego zdaniem dziecko jest ciekawe świata, dlatego proces kształcenia powinien być ukierunkowany na dostarczanie doświadczeń, umiejętności i wiedzy”<sup>298</sup>. Również Celestyn Freinet zainicjował oryginalny system wychowawczy, „w którym tradycyjne przedmioty zostały zastąpione przez swobodną ekspresję dziecka wyrażaną za pomocą tzw. technik Freineta”<sup>299</sup>. Zaś po II wojnie światowej pedagogika zmierzała w kierunku spójności podkreślając wszechstronny rozwój człowieka.

O rozwoju nauki świadczy formowanie się nowych dyscyplin naukowych z własnym przedmiotem badawczym, metodami oraz teoriami naukowymi. Pedagogika jak każda inna dyscyplina korzysta z dorobku innych nauk, dlatego charakter jej badań jest transdyscyplinarny. Należy do nauk o profilu humanistycznym i społecznym [dziś – głównie społecznym – K.S.] oraz zasięgu praktycznym. Zdaniem Krystyny Ablewicz przymiotnik „humanistyczny” odnosi się do człowieka jako podmiotu kreującego świat<sup>300</sup>. Zarówno nauki humanistyczne jak i społeczne zajmują się badaniem procesów społecznych oraz na nie wpływają. Swym obszarem tematycznym obejmują człowieka jako istotę społeczną i twórczą oraz całościowo spoglądają na badaną rzeczywistość psychospołeczną. Integracja tych nauk powoduje koncentrację wysiłków i środków na problemach i tematach najistotniejszych zarówno dla samej nauki, jak i człowieka jako części społeczeństwa.

<sup>296</sup> A.A. Zych: *Comenius*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 534-535.

<sup>297</sup> Por. M. Grzywna: *Herbart*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 183-184.

<sup>298</sup> Por. A.A. Zych: *Dewey*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 655-656.

<sup>299</sup> Por. A.A. Zych: *Freinet*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 1187.

<sup>300</sup> Zob. K. Ablewicz: *Badania fenomenologiczne w pedagogice: Istota czy jakość?* W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Edukacja – moralność – sfera publiczna*. Lublin, Wydawnictwo „Verba”, 2007, s. 485.

Norman Denzin i Yvonna Lincoln jasno formułują swoje **oczekiwania wobec nauk społecznych**: „Chcemy nauk społecznych, które są zaangażowane w **obronę sprawiedliwości społecznej, równości, [...] pokoju i uniwersalnych praw człowieka**. Nie chcemy takich nauk społecznych, które twierdzą, że mogą się zająć tymi sprawami dopiero jeżeli zechcą”<sup>301</sup>. Pedagogika będąc nauką zajmującą się **wychowaniem i kształceniem** bada zależności i przybliża je ogółowi po to, by nieustannie monitorować zachodzące procesy edukacyjne.

Pedagogika ma ściśle określone pole badań i jest zaangażowana w problematykę dotyczącą człowieka. „Może być interpretowana jako **nauka, która interesuje się przede wszystkim humanizującą zmianą człowieka i świata**. Może ją badać i przeprowadzać. W tym właśnie może wyrażać się jej praktyczność jako nauki społecznej”<sup>302</sup>.

Andrzej Bronk twierdzi, że **jeśli pedagogika ma być nauką powinna preferować poznanie teoretyczne, a nie tylko aplikację praktycznych umiejętności do sytuacji wychowawczych**. „Nawet jeśli chcemy rozumieć ją jako naukę praktyczną, to zawsze musi być wsparta refleksją teoretyczną nad podmiotem wychowania, jego celami, metodami czy warunkami środowiskowymi, w jakich przebiega wychowanie”<sup>303</sup>. Tak, jak w przypadku wszystkich nauk praktycznych (stosowanych), tak i w pedagogice cel dotyczący poznania pewnego fragmentu rzeczywistości musi być skonsolidowany z podjęciem określonego działania w tym zakresie<sup>304</sup>. Andrzej Bronk podaje dwojakie rozumienie tego terminu: Arystotelesowski (tradycyjny) i instrumentalny (współczesny). W Arystotelesowskim rozumieniu pedagogika jest nauką aksjologiczno-normatywną, z jednej strony opisującą i wyjaśniającą ludzkie działania wychowawcze, z drugiej – starającą się ustalić leżące u ich podstaw wartości oraz cele i warunki. Pedagogika instrumentalna powinna zrezygnować z niemożliwej do pełnienia roli przywódcy praktyki wychowawczej i zająć się opisywaniem tego, co robią wychowawcy, nie narzucając im jak powinni postępować. [...] „nie może służyć projektowaniu działania, którego jeszcze nie ma, lecz rozumieniu działania, które już jest”<sup>305</sup>.

<sup>301</sup> N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.): *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2009, s. 38.

<sup>302</sup> D. Kubinowski: *Od poznania do zmieniania. Czy „zwrot pedagogiczny” w praktykach badawczych nauk społecznych*. W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 57.

<sup>303</sup> A. Bronk: *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* W: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.): *W trosce o integralne wychowanie*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003, s. 55.

<sup>304</sup> Zob. Ibidem, s. 53.

<sup>305</sup> K. Konarzewski: *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* W: J. Rutkowska (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1995, s. 130, 136.

W czasach współczesnych swoistością pedagogiki jest ścisły **związek teorii i praktyki**. Teoria bowiem pozwala rozwiązywać problemy dostarczane przez praktykę, a współczesny człowiek oczekuje od nauki nie tylko wiedzy o tym co należy zmienić, ale również jak owych zmian dokonać. Dzisiaj nie wystarczy dostarczyć faktów, które stwierdzą pewien stan, niezbędne są zalecenia w celu przeprowadzenia pożądanej zmiany. Pedagodzy usiłując odpowiedzieć na pytanie: jak przebiega proces wychowawczy i co nim kieruje, analizują, czy teoria aktualnie stosowana jest optymalna oraz jak będzie i jak może być w przyszłości. Badając zjawiska wychowawcze, badacz czerpie z teorii, która „wytycza drogi dobrego wychowania opartego na ideach humanizmu, troski o człowieka oraz nowoczesnej edukacji społeczeństwa”<sup>306</sup>.

Zainteresowanie pedagogiką jako nauką jest widoczne w licznych publikacjach, innowacjach czy tematyce konferencji. Mimo niżu demograficznego pedagogika jest fascynującym kierunkiem kształcenia uniwersyteckiego. To właśnie **pragmatyzm** pedagogiki odpowiadający na potrzeby i oczekiwania oscylujące wokół nauczania i wychowania człowieka w XXI wieku, prawa oświatowego i zarządzania, spowodował gwałtowny rozwój różnych subdyscyplin pedagogiki. Szczegółową ich klasyfikację podaje Zygmunt Wiatrowski, dzieląc je na: podstawowe (pedagogika ogólna, historia oświaty i wychowania, teoria wychowania, dydaktyka), szczegółowe – oscylujące wokół rozwoju człowieka (między innymi pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna, szkoły wyższej, dorosłych) oraz dotyczące jego działalności (na przykład pedagogika społeczna, kultury, pracy, zdrowia). Wymienia ponadto dyscypliny pomocnicze i z pogranicza (między innymi takie jak: pedagogika porównawcza, pedeutologia, polityka oświatowa, organizacja oświaty i wychowania, filozofia i psychologia wychowawcza)<sup>307</sup>. Zaś Bogusław Śliwerski prezentuje aż dwadzieścia pięć subdyscyplin pedagogiki<sup>308</sup>.

Bogactwo pedagogik wyspecjalizowanych, wyrastających ze wspólnego pnia pedagogiki jest źródłem różnorodnych powiązań z innymi naukami, takimi jak nauki humanistyczne, przyrodnicze czy techniczne. Dzięki właśnie specjalizacjom można precyzyjnie dostrzec i zbadać różne zjawiska edukacyjne, zweryfikować uzyskane wyniki w późniejszych badaniach, by szybciej zareagować na zmiany wynikające z potrzeb

<sup>306</sup> M.J. Szymański: *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, s. 280.

<sup>307</sup> Zob. Z. Wiatrowski: *Pedagogika pracy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane „AB”, 2005, s. 38-39.

<sup>308</sup> Zob. Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika*. T. 3-4. *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.

społecznych. Dynamiczny rozwój nauki stanowi zatem jeden z podstawowych wymogów i przejawów sprawiedliwości społecznej.

## Rozdział 2. Założenia metodologiczne i organizacyjne badań własnych

### 2.1. Metodologia jako dziedzina nauki łącząca badaczy

Każda działalność naukowa wymaga doskonałej znajomości metod badawczych, czyli reguł i procedur wypracowanych przez naukowców po to, by jak najwierniej zgłębić interesujący badaczy problem. Temu zadaniu służy **metodologia**, która jest „systemem ściśle określonych reguł i procedur prowadzenia badań naukowych oraz nauką o czynnościach poznawczych badań naukowych, a jej przedmiotem zainteresowań są metody badań naukowych stosowane w danej dziedzinie wiedzy”<sup>309</sup>. Metodologia nauk natomiast jest „dyscypliną naukową ściśle powiązaną z filozofią i logiką, której przedmiotem zainteresowań są metody stosowane przy formułowaniu twierdzeń i teorii naukowych”<sup>310</sup>.

Zdaniem Stefana Nowaka metodologia jest nauką o metodach badania stosowanych w jakiejś dziedzinie lub o naukach. Jednak słowo „badanie” autor ujmuje w dwóch aspektach: szerszym i węższym. W rozumieniu węższym oznacza zbieranie i analizę danych w toku bezpośredniego lub pośredniego kontaktu z rzeczywistością badaną, w celu uzyskania odpowiedzi na sformułowane uprzednio pytanie. W ujęciu szerszym metodologia jest nauką „o poprawnych sposobach postępowania w toku całego procesu badawczego”<sup>311</sup>.

Mieczysław Łobocki **definiuje** współczesną metodologię badań pedagogicznych jako „naukę o zasadach i sposobach postępowania badawczego stosowanego w pedagogice”<sup>312</sup>. Odnosi się do „prawidłowego zastosowania modeli metod, technik i narzędzi badawczych podczas formułowania koncepcji badawczej oraz w trakcie prowadzenia badań pedagogicznych”<sup>313</sup>.

Chava Frankfort-Nachmias i David Nachmias twierdzą, że metodologia spełnia trzy funkcje:

1. Dostarcza reguł komunikacji między badaczami;
2. Dostarcza reguł wnioskowania (połączenie obserwacji z logiką w celu wyprowadzenia rzetelnych wniosków);

<sup>309</sup> M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 156-157.

<sup>310</sup> Ibidem, s. 157-158.

<sup>311</sup> Zob. S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 23.

<sup>312</sup> M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 14.

<sup>313</sup> M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 157.



3. Dostarcza reguł intersubiektywności (obiektywizm i trafność są wzajemnie zależne)<sup>314</sup>.

**Metodologię dzieli się na: ogólną** – traktującą o prawidłowościach rządzących procesem badawczym – wspólnym dla wszystkich nauk, oraz **szczegółową** – dotyczącą danej dziedziny nauki i zajmującą się charakterystycznymi dla niej procedurami poznawczymi<sup>315</sup>. Przedmiotem badawczym metodologii ogólnej jest „formułowanie ogólnych warunków, jakie powinny spełniać wszelkie sposoby uprawiania działalności badawczej”<sup>316</sup>. Metodologia **szczegółowa** opisuje zaś „charakterystyczny dla danej dziedziny naukowej przebieg procesu dochodzenia do wiedzy”<sup>317</sup>. Stanisław Juszczak twierdzi, że „czynnikiem jednoczącym naukę jest metodologia, a nie przedmiot badań. Podejście naukowe dostarcza wiedzy, która może być zweryfikowana zarówno na drodze wnioskowania, jak i przez odwoływanie się do dowodów dostarczanych przez zmysły. Metoda naukowa wymaga ścisłego respektowania zasad logiki i obserwacji”<sup>318</sup>.

**Metodologia badań pedagogicznych dzieli się na:** opisową, sprawozdawczą oraz normatywną. **Opisowa** formułuje hipotezy i twierdzenia oraz teorie dotyczące przedmiotu jej zainteresowań, **sprawozdawcza** natomiast wskazuje na znaczenie pewnych pojęć, (twierdzeń) stosowanych dawniej i obecnie, natomiast **normatywna** określa cele, ideały oraz normy wychowania, w oparciu o różne źródła<sup>319</sup>.

Metodologia badań pedagogicznych zależy od przyjętych przez badacza orientacji poznawczych. Dominującymi są dwie: **przyrodnicza** (społeczna) i **humanistyczna**. Podjęcie odpowiedniej orientacji poznawczej determinuje przebieg i wyniki badań<sup>320</sup>. W pedagogice mogą być stosowane dwie różne metodologie (orientacja przyrodnicza lub orientacja humanistyczna) albo obie jednocześnie.

Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych są związane z dualizmem człowieka – jego cielesnością i duchowością. Badanie cielesności człowieka łączy się z filozofią nauk o przyrodzie i jest podejściem nomotetycznym, stosującym model

<sup>314</sup> Zob. Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 2001, s. 29-30.

<sup>315</sup> Zob. J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 18.

<sup>316</sup> S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 14.

<sup>317</sup> M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 160.

<sup>318</sup> S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 26.

<sup>319</sup> Zob. M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 157.

<sup>320</sup> Zob. S. Palka: *Metodologia badań pedagogicznych*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 207.

badan ilościowych, natomiast badanie duchowości wpisuje się w filozofię nauk o duchu (podejście idiograficzne) i zastosowanie metod jakościowych<sup>321</sup>.

**W mych badaniach przyjąłam metodologiczną orientację humanistyczną (przeważającą) i przyrodniczą.**

## 2.2. Model empirycznych badań naukowych

Model badań – zwany także procedurą badawczą – jest ustalonym i uporządkowanym tokiem postępowania badawczego odnoszącym się do kolejno wykonywanych czynności badawczych. Może być naturalny (obserwacyjny) i eksperymentalny, w którym rzeczywistość jest zmieniana przez wprowadzenie bodźca<sup>322</sup>.

Janusz Gnitecki uważa, że pedagogika może być uprawiana zgodnie z **trzema modelami**: empirycznym, prakseologicznym i hermeneutycznym.

1. Model empiryczny polega na możliwości obserwacji zjawisk edukacyjnych, ilościowym i jakościowym określaniu zjawisk oraz przedstawianiu ich w postaci liczb (kwantyfikacja) i słów (kwalifikacja);
2. Model prakseologiczny określa cele i warunki konieczne do podejmowanych działań oraz skuteczność działań zorientowanych na osiąganie celów;
3. Model hermeneutyczny przedstawia zjawiska w postaci symbolicznej oraz interpretuje ich sens<sup>323</sup>.

**W mych badaniach korzystam z modelu empirycznego i hermeneutycznego<sup>324</sup>.**

Współcześni metodologowie przyjmując jako kryterium model dzielą badania na: ilościowe<sup>325</sup>, jakościowe i jakościowo-ilościowe.

<sup>321</sup> Zob. D. Kubinowski: *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 32.

<sup>322</sup> M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 166.

<sup>323</sup> Zob. J. Gnitecki: *Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 30.

<sup>324</sup> Por. B. Milerski: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, 2011; M. Sawicki: *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, 1996.

<sup>325</sup> **Badania ilościowe** (pozytywistyczne) nie stanowią zasadniczej części tej pracy, pragnę jednak nadmienić, że polegają na opisie, wyjaśnianiu i analizie faktów, zjawisk, procesów, przedstawianych następnie w formie różnych zestawień i obliczeń statystycznych czy matematycznych. Zob. M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999, s. 55.

Badania ilościowe są bardziej ugruntowane i lepiej opisane w literaturze niż badania jakościowe. Cechuje je związek przyczynowo – skutkowy oraz dbałość o obiektywizm i eliminowanie wpływu badającego i badanego na wynik końcowy poznania empirycznego. Obiektem tego typu badań są ściśle zdefiniowane zmienne, a narzędzia badawcze są dokładnie zaplanowane i wystandaryzowane. Zob. M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-

**Badania jakościowe** (humanistyczne) cechuje podejście holistyczne. Są skoncentrowane na jednostkach lub małych grupach dobranych celowo. Dotyczą czynników trudno mierzalnych i są zorientowane na kulturę oraz wartości<sup>326</sup>. Charakteryzuje je zdolność do poddawania analizie tego, co rzeczywiście wydarzyło się w swobodnie zmieniającym się środowisku. „Nie przewidują bliższego sprecyzowania problemów badawczych, a tym samym obudowy teoretycznej przed przystąpieniem do ich przeprowadzenia”<sup>327</sup>. Zastosowane procedury analityczne nie mają charakteru matematycznego<sup>328</sup>, a na tego typu badania Hanna Komorowska używa określenia „lejkowaty kształt”, który oznacza, że „przewidują szerokie możliwości interpretacji na początku, zawężając je coraz bardziej w miarę prowadzenia obserwacji”<sup>329</sup>.

Barbara Smolińska-Theiss wymienia **trzy funkcje badań jakościowych**:

1. Badanie, odkrywanie, demaskowanie ukrytych znaczeń i interpretacji;
2. Wspieranie zmian społecznych, budowanie warunków społeczno-kulturowych służących racjonalizacji procesów edukacyjnych i podnoszeniu jakości życia;
3. Występowanie w obronie praw i godności jednostek oraz grup społecznie zmarginalizowanych, naznaczonych, wykluczonych<sup>330</sup>.

Według Stanisława Palki, podstawowe **założenia w pedagogicznych badaniach jakościowych** są następujące:

1. Badacz jest „wewnątrz” badanej rzeczywistości, ponieważ podmiot i przedmiot poznania wzajemnie się uzupełniają;
2. W badaniach niezbędne jest wartościowanie; system przyjętych wartości ma znaczenie dla zrozumienia badanej rzeczywistości;
3. Wiedza jest nie tylko odkrywana, ale również konstruowana;
4. Wyjaśnienie ma uzasadnienie tylko dla jednego miejsca i czasu, nie daje podstaw do uogólnień;

---

Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 167.

<sup>326</sup> Zob. M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjowicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 168.

<sup>327</sup> M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 40-41.

<sup>328</sup> Zob. E. Zaręba: *Badanie empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*. W: S. Palka (red.): *Orientacje metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998, s. 46.

<sup>329</sup> Ibidem, s. 46.

<sup>330</sup> Zob. B. Smolińska-Theiss, W. Theiss: *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 90.

5. Podstawowymi kategoriami badawczymi są rozumienie i interpretacja faktów, zjawisk, procesów. W związku z tym stosuje się holistyczne podejście badawcze i uwzględnia kontekst badanych zjawisk;
6. Użyteczne w poznaniu są: empatia, introspekcja, subiektywne podejście do badanej rzeczywistości<sup>331</sup>.

**Badania jakościowo-ilościowe** stosowane w tym samym przedsięwzięciu badawczym są dla wielu badaczy kontrowersyjne. Jednak w 1989 roku Stanisław Palka zaproponował badaczom takie połączenie, uzasadniając to następująco:

1. Oba sposoby badań są równoprawne i niezbędne;
2. Celem poznania pedagogicznego jest nie tylko opis i wyjaśnianie faktów, zjawisk i procesów, ale także ich rozumienie i interpretacja;
3. Strategia ilościowa jest nierozdzielnie związana ze strategią jakościową. Stanisław Palka podaje za przykład zbiór faktów jawiących się pedagogowi w kategoriach jakości np. agresywne zachowania ucznia i wprowadzenie elementów ilościowych w celu zliczenia ilu uczniów przejawia niepożądane zachowania<sup>332</sup>.

W związku z powyższym w metodologii badań nie powinno być mowy o wyższości jednego modelu badań nad drugim. Oba są niezbędne i mają ściśle określony cel, a to jaki model się zastosuje zależy od problemu, który interesuje badacza oraz komu lub czemu służyć ma badanie. Proces badania jakościowego przebiega odwrotnie niż w strategii ilościowej, gdyż wychodzi się w nim od praktyki do teorii.

**Moje badania zostały oparte na modelu jakościowo-ilościowym (z przewagą modelu jakościowego)**, gdyż tego typu postępowanie umożliwia opis i analizę interesującego mnie zjawiska w szerokim kontekście sytuacyjnym i społecznym. Dzięki takiemu podejściu można lepiej zrozumieć mechanizmy społeczne generujące poczucie sprawiedliwości, bądź jego brak wśród uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz zdobyć nowe fakty dotyczące przestrzegania zasad sprawiedliwości przez dzieci.

Powyższe wskazówki metodologiczne zostały uwzględnione w podjętym badaniu. Rzeczywistość szkolna (i jej otoczenie) była analizowana w kontekście pojmowania, postrzegania i doświadczania przez uczniów sprawiedliwości. Służyło temu zgłębianie procesu wychowania aksjologicznego dzieci w środowisku szkolnym.

---

<sup>331</sup> Zob. S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 54-55.

<sup>332</sup> Zob. Ibidem, s. 61-64.

### 2.3. Rodzaj badań naukowych

Biorąc pod uwagę cel, badania naukowe dzieli się na **podstawowe, stosowane i wdrożeniowe**.

1. Badania podstawowe podejmuje się, nie biorąc pod uwagę praktyczności celu w zbadaniu nowego zjawiska;
2. Badania stosowane zmierzają do wykorzystania w praktyce wyników badań podstawowych. Ich rezultatem są prototypy i modele, które powstają i są sprawdzane w laboratoriach;
3. Badania wdrożeniowe polegają na opracowaniu metod i technik zastosowania wyników w praktyce. Są końcowym etapem procesu badawczego<sup>333</sup>.

W literaturze metodologicznej naukowcy często wyodrębniają badania:

1. **Eksploracyjne i weryfikacyjne**, które formułują problem badawczy i weryfikują hipotezy;
2. **Diagnostyczne i odkrywcze** zaliczające dane zjawiska do kategorii teoretycznych i odkrywające nowe, nieopisane dotąd problemy;
3. **Opisowe i eksplanacyjne**, które stwierdzają istnienie pewnych zjawisk i wyjaśniają dlaczego występują;
4. **Prognostyczne i nie przewidujące prognoz**;
5. **Ewaluacyjne i deskryptywne** oceniające badane zjawisko po zakończeniu badań i opisujące przedmiot badań;
6. **Teoretyczne i aplikacyjne** powstające na bazie hipotez i nakierowane na praktyczne działanie<sup>334</sup>.

Stefan Nowak wyróżnia dwa rodzaje badań empirycznych ze względu na cel poznawczy, któremu mają służyć: **badania diagnostyczne i badania weryfikacyjne**<sup>335</sup>. Według niego badania diagnostyczne dostarczają wskazówek co do budowy teorii i polegają na opisanie pewnego stanu rzeczy lub zdarzenia. Ich zadaniem jest „poszukiwanie, odkrywanie, ustalenie i opisanie pewnych istotnych własności czy zasad funkcjonowania danego konkretnego wycinka rzeczywistości”<sup>336</sup>. Stanisław Palka pisze, że „w tym nurcie

<sup>333</sup> Zob. M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 40.

<sup>334</sup> Zob. Ibidem, s. 40.

<sup>335</sup> Zob. S. Nowak (red.): *Metody badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 191.

<sup>336</sup> B. Żechowska: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985, s. 11.

mieszczą się poszukiwania poznawcze związane z ewaluacją, polegającą na określeniu skuteczności działań pedagogicznych”<sup>337</sup>. Wyróżnia się dwa podtypy badań diagnostycznych: **heurystyczne** i **weryfikacyjne**. Heurystyczne odkrywają typ, genezę i zależności badanego przedmiotu lub zjawiska, a weryfikacyjne sprawdzają – przez porównanie z innymi typami lub gatunkami – postawioną diagnozę dotyczącą tego, czy dany przedmiot (zjawisko) został trafnie przyporządkowany<sup>338</sup>.

Drugi rodzaj badań – **badania weryfikacyjne** sprawdzają przewidywania teorii, mając na uwadze jej potwierdzenie lub podważenie i polegają na sprawdzeniu skutków zastosowanych rozwiązań, skutków działania jakiegoś układu, a także poszukiwania cech, właściwości zdarzeń i procesów. Ich celem jest sprawdzenie empiryczne interesujących badacza zjawisk. „Weryfikacja jako procedura sprawdzania relacji pomiędzy zmiennymi najczęściej na drodze badań eksperymentalnych jest sposobem uzasadniania prawidłowości i formułowania praw pedagogicznych”<sup>339</sup>. Wyodrębnia się dwa podtypy badań weryfikacyjnych: **dedukcyjne** (od twierdzeń ogólnych do jednostkowych) i **indukcyjne** (od jednostkowych faktów do ogólnych). Badania dedukcyjne polegają na ustaleniu przyczyn (zmienne niezależne), gdy znamy ich następstwa (zmienne zależne)<sup>340</sup>. Przykładem tego typu badania może być analiza przyczyn występowania u dzieci skłonności do zachowań społecznie nieakceptowanych. „Opierają się na modelu sprawdzania w rzeczywistości empirycznej twierdzeń ogólnych”<sup>341</sup>. Tymczasem „badania indukcyjne polegają na określaniu następstw zmiennych zależnych, będących wynikiem działania zmiennych niezależnych”<sup>342</sup>, „opierają się na modelu budowania twierdzeń ogólnych na podstawie szczegółowych obserwacji”<sup>343</sup>.

<sup>337</sup> S. Palka: *Problemy badawcze w pedagogice a praktyka badawcza pedagogów*. W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013, s. 64.

<sup>338</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, s. 32.

<sup>339</sup> B. Matwijów: *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. W: S. Palka (red.): *Orientacje metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998, s. 19.

<sup>340</sup> Zob. M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 48.

<sup>341</sup> K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 14.

<sup>342</sup> H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970, s. 264.

<sup>343</sup> K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 14.

Tadeusz Pilch wymienia jeszcze dodatkowo trzy rodzaje badań naukowych: **badania teoretyczne**, badania **praktyczne** (stosowane) i badania **eksploracyjne**, które definiuje następująco<sup>344</sup>:

1. Badania teoretyczne „polegają na poznaniu zmierzającym do gromadzenia wiedzy teoretycznej, pozwalającej budować uogólnienia, generalizację, prawa rozwoju i przemian badanej rzeczywistości”<sup>345</sup>. Wnoszą ogromny wkład w budowanie teorii naukowych;
2. Badania praktyczne bazują na wiedzy teoretycznej. „Zwykle wykorzystują wiedzę skonstruowaną w wyniku prowadzenia badań podstawowych, modernizują ją i formułują wskazania użyteczne dla praktyki”<sup>346</sup>. Zdaniem Chavy Frankfort-Nachmias i Davida Nachmiasa, teoria powinna być sprawdzana w praktyce, gdyż to często powoduje konieczność jej modernizacji<sup>347</sup>;
3. Badania eksploracyjne służą odkrywaniu relacji i prawidłowości „w ograniczonej, niewielkiej liczbie np. dostępnych dla jednego badacza. Są one ważne szczególnie w psychologii i socjologii oraz w pedagogice resocjalizacyjnej i terapii pedagogicznej”<sup>348</sup>.

Badania naukowe można podzielić także ze względu na charakter ich przeprowadzania. I tak wyróżnia się:

1. **Badania zespołowe**;
2. **Badania terenowe** (środowiskowe);
3. **Badania powtarzalne** (panelowe) służące poznaniu określonej cechy pod wpływem celowo wprowadzonego czynnika<sup>349</sup>.

**Próbując określić rodzaj swych badań stwierdzam, że zastosowałam badanie typu diagnostycznego, by poznać pojmowanie, postrzeganie i doświadczanie sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej i sposoby kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów przez nauczycieli. Badania, które przeprowadziłam można uznać także za badania stosowane, ponieważ uzyskane wyniki mogą przyczynić się do zastosowania nowej wiedzy w praktyce pedagogicznej.**

<sup>344</sup> Zob. T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 19.

<sup>345</sup> S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 40.

<sup>346</sup> Ibidem, s. 40.

<sup>347</sup> Zob. Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 2001, s. 52.

<sup>348</sup> S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 41.

<sup>349</sup> Zob. Ibidem, s. 32.

## 2.4. Przedmiot i cele badań

Ustalenie i sprecyzowanie przedmiotu badań jest jednym z elementów procedury badawczej ukierunkowanej na osiągnięcie celu. Pełni funkcję czynnika ukierunkującego lub wręcz określającego zasięg aktywności badawczej.

Dla Władysława Puśleckiego **przedmiotem badań** jest „ściśle zdefiniowany wycinek obiektywnie istniejącej rzeczywistości społeczno-przyrodniczej, stanowiący obiekt zainteresowań poznawczych określonej dyscypliny naukowej”<sup>350</sup>. Przedmiotem badań pedagogiki jest poznawanie rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej w kontekście zależności występującej między różnymi zdarzeniami mającymi miejsce w tym procesie. Stefan Nowak kojarzy przedmiot badań z obiektami, osobami, rzeczami, zjawiskami czy procesami<sup>351</sup>. Natomiast Teresa Bauman poddaje krytycznej analizie powyższe stwierdzenie i proponuje za przedmiot badań uznać „zachowania, wypowiedzi lub wytwory ludzi bądź zbiorowości ludzkich”<sup>352</sup>. Albert Maszke przyjmuje, że „przedmiotem badań pedagogicznych jest proces wychowania, na który składają się wszelkie sytuacje i procesy dydaktyczno – wychowawcze związane z wszechstronnym rozwojem jednostki oraz rezultat tego procesu, jakim jest wychowanie”<sup>353</sup>. Aktualnie podkreśla się, „że przedmiotem badań pedagogiki jest nie tylko ogół procesów edukacyjnych, ale także dyskursy o edukacji, które toczą się zarówno w sprawie społecznej praktyki pedagogicznej, jak i w procesach kształcenia”<sup>354</sup>.

Współczesnych pedagogów interesują problemy dotyczące wpływu wychowania i kształcenia na dzieci, młodzież i dorosłych, umiejętność odnalezienia własnej tożsamości w życiu osobistym i społecznym oraz działalności we wszystkich dziedzinach aktywności: pracy, kulturze, działalności publicznej<sup>355</sup>. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że fundamentem, na którym obecnie opiera się zainteresowanie pedagogiki jako nauki jest wychowanie oraz jego ewolucja, gdyż zakres procesu wychowawczego znacznie się zwiększył i zmienił. Dzisiaj obejmuje już nie tylko człowieka w okresie dzieciństwa

<sup>350</sup> W. Puślecki: *Metody badań pedagogicznych: obserwacja, eksperyment, test, sondaż*. Kalisz, Wydawnictwo „Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu”, 1984, s. 3.

<sup>351</sup> Zob. S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 36.

<sup>352</sup> T. Bauman: *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*. W: K. Rubacha (red.): *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 69.

<sup>353</sup> A.W. Maszke: *Tok przygotowywania badań*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 158.

<sup>354</sup> T. Hejnicka-Bezwińska: *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 48.

<sup>355</sup> Zob. M.J. Szymański: *O potrzebie prowadzenia badań jakościowych w pedagogice*. W: H. Liberska, A. Malia, D. Suwalska-Baranowicz (red.): *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Warszawa, Księgarnia Internetowa „Difin”, 2014, s. 287.



i dorastania, ale skupia się także na człowieku dorosłym, gdyż zmiany jakie zachodzą skłaniają pedagogikę nieustannie do modyfikowania sposobów wychowania, żeby ukształtować człowieka przygotowanego do podejmowania określonych zadań w społeczeństwie.

**Przedmiotem mych badań uczyniono pojmowanie, postrzeganie i doświadczanie sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz sposoby kształtowania ich poczucia sprawiedliwości przez nauczycieli.**

Przez **pojmowanie** należy rozumieć taki proces umysłowy, który jest związany z pojęciowym ujmowaniem świata i próbą zdefiniowania określonych zjawisk (np. co rozumie się przez „sprawiedliwość”, na czym polega sprawiedliwy podział dóbr itp.). **Postrzeganie** to interpretacja zachodzących procesów (wyrażanie opinii, poglądu, stanowiska na dany temat, np. związany ze sprawiedliwością). „Kiedy postrzegamy coś, to mamy świadomość tego; Jeśli postrzegamy coś w określony sposób, to w taki sposób to widzimy, rozumiemy i oceniamy”<sup>356</sup>. **Doświadczanie** to inaczej przeżywanie, odczuwanie, doznawanie (emocjonalne – uczuciowe i moralne ujmowanie świata). W związku z tym w mej pracy dokonałam opisu emocji, uczuć, przeżyć, wrażeń, doznań – zwłaszcza uczniów – dotyczących ich poczucia sprawiedliwości. Natomiast **kształtowanie poczucia sprawiedliwości** to takie oddziaływanie na uczniów, które wymaga od dorosłych nie tylko bycia sprawiedliwym, ale także obliuguje ich do tworzenia warunków, by uczniowie mogli wzrastać w tym poczuciu na co dzień.

Każde badanie jest przeprowadzane w określonym celu. **Cele badawcze** realizuje się poprzez zaprojektowanie metod badań działalności naukowej. Mieczysław Łobocki uważa, że celem jest „poznawanie prawdy, czyli ujawnianie stosunkowo obiektywnego stanu rzeczy. Chodzi zarówno o poszukiwanie i odkrywanie prawdy naukowej, jak i jej opisywanie”<sup>357</sup>. Według Waldemara Dutkiewicza celem badań jest dążenie do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzeczach i zjawiskach będących przedmiotem badań<sup>358</sup>.

Earl Babbie wyróżnia trzy główne cele badań:

1. Eksploracyjne (poznawcze) – ogólne poznanie danego zjawiska, zrozumienie go, zaspokojenie własnej ciekawości, poszerzenie zasobu wiedzy;
2. Opisowe – obserwowanie danego zjawiska, sytuacji, wydarzenia i opisanie go (Jak jest?);

<sup>356</sup> M. Bańko (red.): *Inny słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017, s. 206.

<sup>357</sup> M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 214.

<sup>358</sup> Zob. W. Dutkiewicz: *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*. Kielce, Wydawnictwo „Strzelec”, 1996, s. 31.

3. Wyjaśniające – odkrywanie związków przyczynowo – skutkowych między zdarzeniami (Dlaczego tak jest?)<sup>359</sup>.

W literaturze metodologicznej można znaleźć podział na: teoretyczne cele badań, które służą budowaniu lub wzbogacaniu teorii naukowej, oraz praktyczne cele badań przyczyniające się np. do rozwoju praktycznej strony danej dyscypliny<sup>360</sup>.

Innym podziałem jest taki, który uwzględnia cele:

1. Prognostyczne (Jak będzie?);
2. Utylitarne (Jakie korzyści przyniesie? Komu i czemu ma służyć?);
3. Wychowawcze (Jaki wpływ będzie miało na wychowanie człowieka?).

**Najważniejszym zamierzeniem, jakie ma zostać zrealizowane za pośrednictwem mych badań** jest wgląd w postawy moralne uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej w kontekście pojmowania, postrzegania i doświadczania sprawiedliwości oraz poznanie sposobów kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów przez nauczycieli.

Realizacja tego będzie opierać się na **opisaniu** zjawiska sprawiedliwości interpretowanego przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz nauczycieli, **wyjaśnieniu** uwarunkowań zastanej sytuacji oraz **zaproponowaniu** środków zaradczych.

**W mojej pracy badawczej skorzystałam z „łączonej” klasyfikacji celów, wyodrębniając cele:**

#### 1. Teoretyczne:

- a) **poznawczy** (łączy się z naukowym poznaniem wybranego przez badacza wycinka rzeczywistości).

#### 2. Praktyczne:

- a) **uitylitarny** (winien mieć zastosowanie praktyczne);
- b) **wychowawczy** (ma ukazywać takie idee i wartości, by młody człowiek miał z czego czerpać to, co właściwe i społecznie uznane).

**Celem poznawczym mych badań** było ustalenie:

1. Pojmowania, postrzegania i doświadczania sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej;
2. Przejawów i przyczyn sprawiedliwego i niesprawiedliwego postępowania uczniów klasy szóstej w odniesieniu do rodzica, nauczyciela i rówieśników;
3. Znajomości przez uczniów zasad sprawiedliwości obowiązujących w społeczeństwie;

<sup>359</sup> Zob. E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 110-113.

<sup>360</sup> Zob. M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 59.

4. Metod, form i środków kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów przez nauczycieli na podstawie posiadanej wiedzy.

**Celem utylitarnym** mych badań było upowszechnienie wiedzy z zakresu sprawiedliwości społecznej i sprawiedliwości szkolnej oraz respektowania zasad sprawiedliwości na co dzień między innymi przez sformułowanie dla nauczycieli i wychowawców propozycji związanych z upowszechnianiem wartości sprawiedliwości.

**Celem wychowawczym** mych badań było ukazanie nauczycielom wzorców postępowania sprawiedliwego w różnych sytuacjach szkolnych oraz pośrednio – udzielenie wsparcia rodzicom uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej przez:

1. Wskazanie jak wychowywać dzieci w duchu sprawiedliwości, w oparciu o: kształtowanie prawidłowych postaw obywatelskich, aktywny udział w życiu społecznym, świadczenie innym opieki i pomocy;
2. Promowanie standardów sprawiedliwego działania wśród nauczycieli szkoły podstawowej;
3. Zaprezentowanie propozycji budowania sprawiedliwych relacji między nauczycielami a uczniami oraz między uczniami szkoły podstawowej.

## 2.5. Problemy badawcze

Punktem wyjścia w planowanych badaniach jest problem badawczy, który naukowiec powinien sobie jasno uzmysłwić. Musi przemyśleć czy problem ów dotyczy spostrzeżeń, postaw lub zachowania oraz czy w związku z tym powinien skupić się na jednostce czy na grupach, gdyż do tych aspektów przyjdzie mu dostosować procedury badawcze.

Według Barbary Żechowskiej „**problem badawczy** jest pytaniem o charakterze teoretycznym bądź praktycznym, na które nauka nie dostarczyła jeszcze odpowiedzi albo dostarczyła odpowiedzi niepełnej czy niepewnej”<sup>361</sup>. Dla Stefana Nowaka jest pytaniem lub zespołem pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie<sup>362</sup>, natomiast Józef Pieter problem badawczy definiuje jako pytanie określające jakość i rozmiar pewnej niewiedzy oraz cel i granicę pracy naukowej<sup>363</sup>. Mieczysław Łobocki uważa, że jest „uszczegółowieniem celu badań, gdyż umożliwia dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy

<sup>361</sup> M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 14.

<sup>362</sup> Zob. S. Nowak (red.): *Metody badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 214.

<sup>363</sup> J. Pieter: *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław-Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1967, s. 67.

zbadać”<sup>364</sup>. Należy przy tym pamiętać, że stosując badania jakościowe „problem badawczy stale podlega modyfikacji i rozszerzeniu”<sup>365</sup>.

Jakich zasad należy przestrzegać podczas formułowania problemu badawczego? Otóż przede wszystkim należy zastanowić się czy problem był już sformułowany lub poddany badaniu w dyscyplinach pedagogicznych lub w naukach pokrewnych. Jeżeli tak, to czy nauki te wprowadziły jakieś ogólne stwierdzenia, które mogłyby być obudową teoretyczną analizowanego problemu. Jeżeli nie, to co wymaga doprecyzowania, uszczegółowienia lub wyjaśnienia. Następnie należy wybrać model badań eksperymentalny bądź nieeksperymentalny i zastanowić się, jakie metody i techniki zastosować.

Stefan Nowak wymienia dwie kategorie problemów badawczych. Pierwsza dotyczy „własności przedmiotów i zmian, jakim podlegają [...], druga związana jest z relacjami zachodzącymi między własnościami badanych przedmiotów”<sup>366</sup>. Janusz Sztumski dzieli je ze względu na przedmiot, zakres i rolę, jaką spełniają na: teoretyczne i praktyczne, ogólne i szczegółowe, podstawowe i cząstkowe<sup>367</sup>. Stanisław Palka natomiast wyróżnia w pedagogice jako nauce teoretycznej i praktycznej cztery poziomy i **rodzaje problemów badawczych** i badań pedagogicznych:

1. Metateoretyczne/metodologiczne oraz badania metateoretyczne/metodologiczne;
2. Teoretyczne oraz badania teoretyczne;
3. Teoretyczno-praktyczne oraz badania teoretyczno-praktyczne;
4. Praktyczne oraz badania praktyczne.

Problemy metateoretyczne dotyczą analizy pedagogiki jako nauki, jej usytuowania w grupie nauk społecznych i są rozwiązywane przez badaczy uprawiających pedagogikę ogólną. Problemy teoretyczne są wyłaniane przez budowanie systemu teorii i odnoszą się do edukacji. Problemy teoretyczno-praktyczne podejmowane są przez badaczy w celu rozwijania wiedzy teoretycznej jak i służenia praktyce wychowania, kształcenia i opieki. Problemy praktyczne służą wyłącznie praktyce i odnoszą się do wybranych dziedzin i fragmentów aktualnej praktyki wychowania, kształcenia, opieki, profilaktyki i animacji<sup>368</sup>.

Mieczysław Łobocki wyróżnia ponadto problemy:

1. Naukowo-badawcze (odkrycie dotąd nieznanego zjawiska);

<sup>364</sup> M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 23.

<sup>365</sup> Zob. H.H. Krüger: *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 159.

<sup>366</sup> S. Nowak: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 41.

<sup>367</sup> Zob. J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 1995, s.52.

<sup>368</sup> Zob. S. Palka: *Problemy badawcze w pedagogice a praktyka badawcza pedagogów*. W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 61-63.

2. Subiektywnie-badawcze (zdania, które są nowe dla osób pytających);
3. Dotyczące właściwości zmiennych i relacji między zmiennymi (pytania o wartości zmiennych oraz o relacje);
4. W postaci pytań typu rozstrzygnięcia i dopełnienia<sup>369</sup>.

Badacz musi zacząć swoje rozmyślenia od pytań: „Jak jest tu i teraz?” oraz „Dlaczego tak jest tu i teraz?” i dopiero wtedy zacząć własne poznawanie rzeczywistości. Można to zrobić przez ingerencję w poznawane zjawiska stosując badania eksperymentalne albo bez ingerencji stosując badania opisowe, diagnostyczne lub wyjaśniające.

Formułowane przez badacza problemy badawcze dotyczące potrzeb społecznych powinny być starannie przemyślane, by nie zostały z jednej strony zbyt przeteoretyzowane, a z drugiej „zepchnięte” wyłącznie na margines użyteczności, gdyż to mogłoby świadczyć o braku przygotowania naukowego. Problem powinien być ważny nie tylko dla badacza, ale także mieć swe uzasadnienie w rzeczywistych potrzebach i oczekiwaniach społecznych. Prawidłowo sformułowany problem – zdaniem Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman – powinien spełniać trzy kryteria:

1. Wyczerpywać zakres niewiedzy badacza;
2. Zawierać wszystkie zależności między zmiennymi;
3. Rozstrzygać empirycznie i mieć wartość praktyczną<sup>370</sup>.

Jeżeli uznać, że problem jest pewną trudnością, przeszkodą do pokonania, a problem badawczy kwestią wymagającą rozwiązania w procesie badawczym, to w oparciu o metodologiczne rozstrzygnięcia teoretyczne został dokonany podział na określone problemy.

**Problem badawczy główny (ogólny)** w mych badaniach wyrażał się w pytaniu: **Jak uczniowie klasy szóstej pojmują, postrzegają sprawiedliwość i jej doświadczają oraz w jaki sposób nauczyciele rozwijają poczucie sprawiedliwości uczniów?**

**Problemy badawcze szczegółowe** skoncentrowałam wokół **dwóch podmiotów – ucznia i nauczyciela**.

Problemy badawcze dotyczące **ucznia** sformułowano następująco:

1. Jak uczniowie klasy szóstej pojmują sprawiedliwość?
2. Czy uczniowie klasy szóstej czują się sprawiedliwie traktowani przez nauczycieli?

<sup>369</sup> Zob. M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 24.

<sup>370</sup> Zob. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 43-44.

3. W jakich sytuacjach szkolnych uczniowie mają poczucie, że są sprawiedliwie traktowani przez nauczycieli, a w jakich, że nie są sprawiedliwie traktowani przez nauczycieli?
4. W jakich sytuacjach szkolnych uczniowie mają możliwość okazania, że są sprawiedliwi wobec nauczycieli?
5. Czy uczniowie klasy szóstej czują się sprawiedliwie traktowani przez innych uczniów?
6. W jakich okolicznościach szkolnych uczniowie mają poczucie, że są sprawiedliwie traktowani przez rówieśników, a w jakich, że nie są sprawiedliwie traktowani przez rówieśników?
7. W jakich sytuacjach szkolnych uczniowie mają możliwość okazania, że są sprawiedliwi wobec rówieśników?
8. Czy uczniowie klasy szóstej czują się sprawiedliwie traktowani przez dyrekcję szkoły?
9. Czy uczniowie klasy szóstej znają podstawowe zasady sprawiedliwości obowiązujące w szkole?
10. Czy uczniowie klasy szóstej wiedzą na czym polega praca samorządu uczniowskiego w zakresie chronienia zasady sprawiedliwości w szkole?
11. Jaka jest wiedza uczniów klasy szóstej dotycząca podstawowych zasad sprawiedliwości obowiązujących w społeczeństwie?
12. Czy uczniowie klasy szóstej znają instytucje, urzędy i stanowiska odpowiedzialne za utrzymanie sprawiedliwości społecznej?
13. Czy uczniowie klasy szóstej wiedzą, jakie organy sprawiedliwości znajdują się na terenie szkoły oraz do kogo może zwrócić się uczeń, który w szkole doświadczył niesprawiedliwości?
14. Czy uczniowie klasy szóstej wiedzą, do jakiej instancji pozaszkolnej można się zwrócić w sytuacji niesprawiedliwego potraktowania?
15. Jakie przyczyny braku sprawiedliwości w szkole wskazują uczniowie?
16. Jaką rolę przypisują uczniowie sprawiedliwości nauczyciela?
17. W jakich sytuacjach szkolnych nauczyciel okazuje uczniom swą sprawiedliwość, a w jakich niesprawiedliwość?
18. Co odczuwają uczniowie klasy szóstej sprawiedliwie potraktowani przez innych i sprawiedliwie traktujący innych?
19. Co odczuwają uczniowie klasy szóstej niesprawiedliwie potraktowani przez innych i niesprawiedliwie traktujący innych?

Problemy badawcze w obszarze dotyczącym **nauczyciela** – będącego autorytetem moralnym swych uczniów w zakresie sprawiedliwości społecznej – sformułowano następująco:

1. Jak nauczyciele pojmują sprawiedliwość?
2. Czy nauczyciele potrafią wyjaśnić, na czym polega sprawiedliwe traktowanie swych uczniów?
3. Jakie cechy nauczyciela sprzyjają, a jakie nie sprzyjają sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów?
4. W jakich sytuacjach szkolnych nauczyciel ma okazję działania sprawiedliwego, a w jakich ma trudności z postępowaniem sprawiedliwym?
5. Jakie działania inicjuje nauczyciel, by rozwinąć w dzieciach poczucie sprawiedliwości?
6. Za pośrednictwem jakich metod i form organizacyjnych nauczyciele kształtują w dzieciach poczucie sprawiedliwości?
7. Jakie środki dydaktyczne sprzyjają kształtowaniu w uczniach klasy szóstej szkoły podstawowej poczucia sprawiedliwości?
8. W jaki sposób nauczyciele ukazują uczniom podstawowe zasady sprawiedliwości obowiązujące w społeczeństwie?
9. Czy nauczyciele informują swych uczniów o organach sprawiedliwości znajdujących się w szkole, środowisku lokalnym, społeczeństwie?
10. Jakie uwarunkowania braku sprawiedliwości w szkole wyliczają nauczyciele?
11. Jaką rolę przypisują nauczyciele własnemu poczuciu sprawiedliwości?
12. Jakie działania w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów inicjuje dyrekcja szkoły?
13. Czy dyrekcja szkoły przypomina (wymaga od) nauczycielom/li, by w programach wychowawczych i profilaktycznych szkoły istniał zapis dotyczący rozwijania w dzieciach poczucia sprawiedliwości?
14. Jakie działania w zakresie udoskonalania przekazu wartości wśród nauczycieli podejmuje dyrekcja szkoły?
15. W jaki sposób rodzice rozwijają w dzieciach poczucie sprawiedliwości? (opinia nauczycieli)
16. Jaki udział w realizacji programu wychowawczego szkoły, w zakresie rozwoju poczucia sprawiedliwości dzieci, mają rodzice? (opinia nauczycieli)
17. Jakie inicjatywy szkolne podejmuje rodzice, by rozwijać w dzieciach poczucie sprawiedliwości? (opinia nauczycieli)

## 2.6. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Każda działalność naukowa, aby mogła być prawidłowo realizowana powinna mieć wyznaczone **metody** służące osiągnięciu celu badań. Janusz Sztumski przez metodę rozumie „system założeń i reguł pozwalających na takie uporządkowanie praktycznej lub teoretycznej działalności, aby można było osiągnąć cel, do jakiego się świadomie zmierza”<sup>371</sup>. Władysław Zaczyński uważa, że jest to sposób poznania naukowego celowo dobrany i zaplanowany ze względu na przedmiot i cel badań oraz zasób posiadanych środków<sup>372</sup>. Zaś Aleksander Kamiński przez metodę badań rozumie „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”<sup>373</sup>. Stefan Nowak uzupełnia powyższe definicje o określenie „powtarzalny sposób”, gdyż metoda powinna znaleźć zastosowanie w wielu badaniach, a nie tylko w jednostkowym<sup>374</sup>.

**Technika** jest uszczegółowieniem metody i jest rozumiana jako „sposób zbierania danych”<sup>375</sup>.

W doborze właściwej metody i techniki należy wziąć pod uwagę:

1. Typ przedmiotu badań (czy są to zjawiska obiektywne, czy subiektywne);
2. Rodzaj analizy danych (ilościowa czy jakościowa);
3. Zakres badanej rzeczywistości (miejscowość czy województwo)<sup>376</sup>.

**Narzędzie badawcze**<sup>377</sup> natomiast to konkretne zastosowanie dowolnej techniki, np. określona instrukcja do zastosowania choćby podczas obserwacji skategoryzowanej, kwestionariusz ankiety czy wywiadu. Andrzej Janowski wymienia następujące cechy, którymi powinny charakteryzować się narzędzia badawcze:

1. Trafność (umożliwia precyzyjne zbadanie zjawiska, do którego narzędzie zostało utworzone);
2. Rzetelność (powtórne użycie tego narzędzia lub użycie go przez inną osobę da podobne wyniki);

<sup>371</sup> J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2005, s. 68.

<sup>372</sup> Zob. W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 18-19.

<sup>373</sup> T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 71.

<sup>374</sup> Zob. S. Nowak: *Metody badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 13.

<sup>375</sup> L. Soloma: *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999, s. 28.

<sup>376</sup> Zob. Ibidem, s. 28.

<sup>377</sup> Wszystkie narzędzia, którymi posłużyłam się w mych badaniach zostały samodzielnie (pod kierunkiem naukowym promotora) skonstruowane.



### 3. Praktyczność (ekonomiczne w użyciu)<sup>378</sup>.

Uwzględnienie powyższych aspektów – czyli poprawnego wyboru metod, technik i narzędzi – determinuje wybór właściwej procedury badawczej. W zależności od tego, czy wybierze się orientację przyrodniczą (obiektywną) czy humanistyczną (subiektywną) należy wziąć pod uwagę różnorodność metod i technik badawczych proponowanych przez metodologów. Stefan Kunowski wymienia – w ramach orientacji przyrodniczej – metody obserwacyjne, eksperymentalne i statystyczne, natomiast – w obszarze humanistycznej – metody eksplikacyjne (interpretacja wytworów dzieci, młodzieży), porównawcze (podobieństwa i różnice np. w programach nauczania, teoriach) i analityczne (analiza treści dokumentów)<sup>379</sup>.

Stefan Nowak wśród metod badawczych wymienia sondaż diagnostyczny, wywiad i rozmowę, obserwację, eksperyment, analizę dokumentów, testy psychologiczne i pedagogiczne, metodę biograficzną i monograficzną, metodę indywidualnych przypadków<sup>380</sup>. Z kolei Tadeusz Pilch techniki: ankiety, obserwacji i rozmowy zalicza do metody sondażu diagnostycznego oraz wyróżnia wraz z Teresą Bauman cztery podstawowe metody badawcze stosowane w pedagogice: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków oraz metodę sondażu diagnostycznego. Natomiast obserwację, wywiad, ankietę, badanie dokumentów, analizę treści i techniki projekcyjne określał mianem technik badawczych<sup>381</sup>.

W moich badaniach skorzystałam z **metody sondażu diagnostycznego i metody indywidualnych przypadków**.

Pierwsza z metod – **metoda sondażu diagnostycznego** – pozwala gromadzić informacje o interesujących badacza problemach w wyniku ustnych lub pisemnych relacji osób badanych, nazywanych respondentami<sup>382</sup>. Opiera się na badaniu celowo dobranej próby reprezentacyjnej z populacji generalnej, a jej przedmiotem jest – według Aleksandra Kamińskiego – określone zjawisko społeczne, które należy wykryć oraz ukazać wszelkie

<sup>378</sup> Zob. A. Janowski: *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa, Wydawnictwo „Fraszka Edukacyjna”, 2002, s. 14.

<sup>379</sup> Zob. S. Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 1993, s. 44-48.

<sup>380</sup> Zob. S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.

<sup>381</sup> Zob. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 70-103.

<sup>382</sup> Zob. M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 247.

atrybuty strukturalne i funkcjonalne<sup>383</sup>. Jest uznawana za metodę uzupełniającą badania, ponieważ rozpatruje wyłącznie opinię respondentów, która może znacząco się różnić od faktów. Dlatego, metoda sondażu nie może w procesie badawczym pełnić funkcji zasadniczej<sup>384</sup>. Sondaż stosuje się w celach opisowych, wyjaśniających i eksploracyjnych. Jest wykorzystywany głównie w projektach, których przedmiotem analizy są jednostki, jednak metoda ta służy także grupom, z których wyodrębnia się interesujące badacza zjawiska<sup>385</sup>.

W ramach **metody sondażu diagnostycznego** skorzystałam z **techniki ankiety**.

**Ankieta** jest sposobem uzyskiwania informacji dzięki pytaniom. Jest standardową techniką otrzymywania informacji w procesie komunikacji, w której porozumiewanie się odbywa się w formie pisemnej, za pośrednictwem ankietera<sup>386</sup>. Nazywana jest także pisemnym wywiadem<sup>387</sup>. Dane uzyskane w ankiecie „mają charakter werbalnych deklaracji respondenta uzyskiwanych drogą pisemną”<sup>388</sup>. Jako, że nie wszystkie zjawiska można bezpośrednio obserwować, czy poddać eksperymentom, badacze korzystają z możliwości zbierania danych właśnie za pomocą ankiety pytając respondentów o określone fakty, ich doświadczenia i opinie na temat interesującego badacza zjawiska. Mają również sposobność przebadania licznej – a nawet bardzo licznej – grupy respondentów. „Ankieta to zwracanie się z pytaniem jednocześnie do wielu osób, samo pytanie zaś może zadawać jedna osoba”<sup>389</sup>.

Ze względu na sposób rozprowadzania, ankiety można podzielić na:

1. Środowiskowe (audytoryjne) – rozprowadzane w określonym środowisku np. w społeczności szkolnej;
2. Prasowe – zamieszczane na łamach gazety lub czasopisma. Badani są rozproszeni na rozległym terenie;
3. Pocztowe – przesyłane na adres poszczególnych osób wybranych do badań<sup>390</sup>;
4. Telefoniczne;

<sup>383</sup> Zob. A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974, s. 41.

<sup>384</sup> Zob. M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 248.

<sup>385</sup> Zob. E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2004, s. 268.

<sup>386</sup> J. Lutyński: *Ankieta i jej rodzaje na tle podziału technik otrzymywania materiałów*. W: Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.): *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*. T. 2. Wrocław-Warszawa-Kraków, Wydawnictwo „Ossolineum”, 1968, s. 39-43.

<sup>387</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 144.

<sup>388</sup> E. Wysocka: *Diagnoza pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 193.

<sup>389</sup> A. Janowski: *Poznanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa, Wydawnictwo „Fraszka Edukacyjna”, 2002, s. 135.

<sup>390</sup> Zob. J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2005, s. 172.

## 5. Komputerowe:

- a) wypełniane samodzielnie – osoba badana stosuje się do pytań widocznych na monitorze, a komputer „nadzoruje” jej czynności;
- b) internetowe – konstruowane za pomocą narzędzi *on-line*, rozsyłane za pomocą poczty elektronicznej lub umieszczane na stronie internetowej;
- c) internetowe nadzorowane przez system komputerowy – skierowane do osób rozproszonych, trudno dostępnych „geograficznie”;
- d) pop-under – zamieszczana na dole wyświetlanej przez internautę strony;
- e) pop-up – wyświetlana na stronach internetowych w formie niewielkiego banneru, w chwili wejścia internauty na stronę<sup>391</sup>.

Z wymienionych wyżej typów ankiet pierwszy ma charakter nadzorowany, a pozostałe nienadzorowany. Cechą ankiet nadzorowanych jest to, że badacz jest obecny podczas badania i może służyć respondentom pomocą, by wyeliminować ewentualne błędy spowodowane niewłaściwą interpretacją<sup>392</sup>.

**Narzędziem badawczym** stosowanym w technice ankiety jest **kwestionariusz**. Jednym z najważniejszych jego elementów są pytania, za pomocą których zbiera się interesujące badacza informacje. Dlatego niezmiernie ważna jest ich znajomość oraz umiejętność ich formułowania i stosowania. Jako, że za pomocą ankiety można uzyskać informacje subiektywne i obiektywne, tak też wyodrębnia się pytania o fakty (obiektywne) i pytania o opinie (subiektywne). Pytania o fakty dotyczą respondenta lub znanych mu osób, a pytania o opinie „mają na celu poznanie subiektywnych nastawień respondenta”<sup>393</sup> względem np. postaw, norm czy obowiązujących zasad.

W budowaniu kwestionariusza niezbędna jest znajomość podziału pytań na bardziej szczegółowe, by jak najdokładniej odtworzyć interesujące badacza zjawisko. Stąd wyróżnia się pytania typu rozstrzygnięcia i dopełnienia. Pierwsze rozpoczynają się partykułą „czy”, drugie „jak”, „jaki”, „dlaczego” itp. Władysław Puślecki nazywa to podziałem ze względu na ich „gramatyczną konstrukcję”<sup>394</sup>. Dokonuje się również podziału pytań biorąc pod uwagę kryterium jawności na: bezpośrednie (pytania stawiane wprost), pośrednie (kontekst sytuacyjny w celu dokonania wyboru) i projekcyjne (sytuacja dotycząca postronnej dla

<sup>391</sup> Zob. M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 21-22.

<sup>392</sup> Zob. L. Sołoma: *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999, s. 84-85.

<sup>393</sup> R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Przeł. W. Lipnik. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 131.

<sup>394</sup> W. Puślecki: *Metody badań pedagogicznych: obserwacja, eksperyment, test, sondaż*. Kalisz, Wydawnictwo „Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu”, 1984, s. 100-101.

badanego osoby, udzielenie odpowiedzi na pytanie związane z zaistniałymi okolicznościami). Natomiast ze względu na schemat odpowiedzi, pytania można podzielić na: zamknięte (badany wybiera podane odpowiedzi), otwarte (podanie rozbudowanej odpowiedzi) i półotwarte (wybór podanych odpowiedzi i możliwość podania własnej)<sup>395</sup>.

Stanisław Korczyński proponuje także, aby przy konstruowaniu kwestionariusza ankiety przestrzegać następujących zasad:

1. Pytania zawarte w narzędziu powinny być powiązane z problemami badawczymi;
2. Należy unikać pytania odnoszącego się do kilku kwestii;
3. Pytania nie powinny dotyczyć cech osobowości;
4. Słownictwo powinno być zrozumiałe dla respondentów;
5. Należy unikać pytań wieloznacznych;
6. Należy unikać pytań sugestywnych<sup>396</sup>.

Ważne, aby pytania pozostawały w ścisłym związku z celem badawczym. Zaleca się „zadawanie pytań od prostych do skomplikowanych, od ogólnych do szczegółowych, od niekrępujących do bardziej drażliwych”<sup>397</sup>. Kolejność pytań zawartych w kwestionariuszu powinna być logicznie uporządkowana. „Strukturę logiczną określają związki między pytaniami umiejscowionymi blisko siebie lub oddalonymi od siebie, ale powiązanymi tematycznie”<sup>398</sup>.

Badania przeprowadzone za pośrednictwem kwestionariusza ankiety są zazwyczaj anonimowe (nie są podpisywane i nie zawierają pytań mogących ujawnić osobę respondenta) i polegają na udzielaniu pisemnych odpowiedzi na zadawane przez ankietera pytania – również w formie pisemnej. Mogą jednak być także ankiety jawne np. imienne lub inne – jednoznacznie wskazujące na osobę respondenta ze względu na zawarte w nich pytania np. o zawód ojca, miejsce pracy, urodzenia itp.<sup>399</sup>.

**W moich badaniach skorzystałam z ankiety środowiskowej** (rozprowadzana w określonym środowisku np. w społeczności szkolnej) o **charakterze anonimowym**. **Zastosowałam narzędzia: kwestionariusz ankiety dla ucznia klasy szóstej szkoły podstawowej oraz kwestionariusz ankiety dla nauczyciela.**

<sup>395</sup> Zob. Ibidem, s. 102-103.

<sup>396</sup> Zob. S. Korczyński: *Przygotowanie pracy dyplomowej z pedagogiki*. Warszawa, Wydawnictwo „Difin”, 2013, s. 36-37.

<sup>397</sup> M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 253.

<sup>398</sup> E. Wysocka: *Diagnoza pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 196.

<sup>399</sup> Zob. J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2005, s. 174-175.

Pytania zawarte w kwestionariuszu zostały ujęte w taki sposób, by uzyskać informacje o poglądach jednej i drugiej grupy badanej w kwestii sprawiedliwości jako wartości nadrzędnej w procesie wychowania i kształcenia. Zebrane w ten sposób dane stanowiły bazę do wykorzystania ich jako materiał empiryczny i stanowiły część treści mojej pracy doktorskiej.

**Kwestionariusz ankiety dla ucznia**<sup>400</sup> zawierał instrukcję poprzedzającą zadawanie pytań obejmującą informację o celu, jakiemu ma służyć badanie, oraz sposób udzielania odpowiedzi. Obejmował 41 pytań: 22 zamkniętych (głównie wielokrotnego wyboru) i 19 otwartych (na ogół stanowiły ich uzupełnienie). W końcowej części ankiety zamieszczono metryczkę, w której uczniowie mieli określić swój wiek, płeć i wykształcenie rodziców.

Natomiast **kwestionariusz ankiety dla nauczyciela**<sup>401</sup> także zawierał informację o celu przeprowadzanego badania oraz wyjaśnienia dotyczące sposobu udzielania odpowiedzi. Był zbudowany z 52 pytań: 24 zamkniętych (przeważały pytania wielokrotnego wyboru) i 28 otwartych. W końcowej części ankiety również zamieszczono metryczkę, w której nauczyciele mieli określić m.in. płeć, staż pracy i stopień awansu zawodowego.

Niewątpliwą zaletą stosowania metody sondażu diagnostycznego jest przydatność poznawcza, gdyż pozwala zgromadzić obszerny materiał i lepiej poznać osoby badane pod względem ich zapatrywań na interesujące badacza aspekty. Natomiast nie należy zapominać o tym, że stosując tę metodę uzyskuje się tylko opinię na dany temat, a o tym czy jest ona słuszna czy nie, decydują inne metody badawcze.

Kolejną zastosowaną metodą w moich badaniach była **metoda indywidualnych przypadków**, zwana także metodą pojedynczych przypadków, studium przypadku, analizą przypadku lub metodą kliniczną<sup>402</sup>. Jest ona „sposobem badań polegających na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”<sup>403</sup>. Studium przypadku koncentruje się na jednym lub wielu przykładach konkretnego zjawiska społecznego (w moim przypadku jest nim

<sup>400</sup> Kwestionariusz ankiety dla ucznia został zamieszczony w aneksie na stronie 409.

<sup>401</sup> Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela został zamieszczony w aneksie na stronie 420.

<sup>402</sup> S. Juszczak: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, s. 114-115.

<sup>403</sup> T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 48.

sprawiedliwość), które badacz poznaje, opisuje i wyjaśnia jego przebieg. Dzięki temu odkrywa rolę, jaką odgrywa ono dla jednostki lub grupy<sup>404</sup>.

Robert Yin podaje dwuczłonową definicję metody indywidualnych przypadków zawierającą zakres badań i cechy studium przypadku.

1. „Studium przypadku jest badaniem empirycznym, które

- a) zgłębia współczesne zjawisko («przypadek») w kontekście rzeczywistości, zwłaszcza gdy
- b) granice między zjawiskiem a kontekstem nie są zupełnie oczywiste [...].

2. Studium przypadku:

- a) dotyczy technicznie rozpoznawalnej sytuacji, w której interesujących badacza zmiennych jest znacznie więcej niż punktów danych;
- b) czerpie dowody z wielu źródeł oraz potwierdza zbieżność danych metodą triangulacji;
- c) podczas gromadzenia i analizy danych odwołuje się do sformułowanych wcześniej założeń teoretycznych<sup>405</sup>.

Stosowanymi **technikami badań** w tej metodzie są: „rozmowa i wywiad, analiza treściowa i formalna dokumentów osobistych, analiza wytworów i obserwacja”<sup>406</sup>. Połączenie tych technik w metodzie indywidualnych przypadków daje możliwość pozyskiwania wielu danych z różnych źródeł informacji, a to pozwala na poszerzenie zakresu badanych zagadnień o charakterze historycznym lub behawioralnym<sup>407</sup>.

**W moich badaniach – w ramach metody indywidualnych przypadków – zastosowałam techniki: wywiadu, obserwacji i analizy dokumentów.**

**Wywiad** jest dialogiem jednokierunkowym (pytania zadaje badacz). Przeprowadza się go wtedy, gdy zamierza się uzyskać odpowiedzi na pytania o to, co badani wiedzą na temat interesującego badacza zjawiska, co o nim myślą, jak je oceniają i jakie zmiany postulują. Stefan Nowak definiuje go jako rozmowę przeprowadzaną z ogólnym lub szczegółowym planem<sup>408</sup>, zaś William Goode i Paul Hatt uważają, go za „pseudorozmowę”, której przebieg

<sup>404</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 118.

<sup>405</sup> R.K. Yin: *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 48-49.

<sup>406</sup> M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 264.

<sup>407</sup> Zob. R.K. Yin: *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 150-151.

<sup>408</sup> Zob. S. Nowak: *Pojęcie i zastosowanie wywiadu jako techniki zbierania informacji*. W: S. Nowak (red.): *Metody badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 61.

„musi znamionować jasność i celowość badania naukowego”<sup>409</sup>. Wywiad ma ściśle określony cel, jest kontrolowany i zaplanowany, ale pozwala także pozyskiwać informacje potrzebne do analizy zależności między różnymi zjawiskami. Stanowi zatem podłoże do opisu rzeczywistości (jednostki i otoczenia), ale również jej wyjaśniania (analiza zależności)<sup>410</sup>. Mieczysław Łobocki dodaje, że wywiad ma na celu „otrzymanie informacji o osobach innych niż osoby badane, na przykład jest przeprowadzony z matką lub ojcem na temat ich dziecka”<sup>411</sup>.

W literaturze metodologicznej wymienia się różne **rodzaje wywiadu** naukowego. Mieczysław Łobocki podaje następujące:

1. Nieskategoryzowany (częściowo skategoryzowany, niestandardyzowany) – pozostawia pewną swobodę w zadawaniu pytań, stosuje się pytania otwarte i zamknięte;
2. Skategoryzowany (ustrukturalizowany, standardyzowany) – pytania są zadawane według planu, przeważają zamknięte, nie można zadawać dodatkowych pytań;
3. Jawny – badani znają cel badania;
4. Ukryty (bardzo rzadko stosowany w pedagogice);
5. Indywidualny – przeprowadzany z jedną osobą;
6. Zbiorowy – przeprowadzany z więcej niż jedną osobą<sup>412</sup>.

Stanisław Juszczak dodaje do powyższych typów wywiadu:

1. Pisemny (ankieta);
2. Ustny (osobisty) – bezpośrednia relacja badającego z badanym;
3. Zogniskowany na problemie (fokusowy), mający cztery podstawowe cechy: udział respondentów z określonym doświadczeniem, odwołujący się do sytuacji, które były analizowane przed rozpoczęciem wywiadu, przeprowadzany zgodnie z planem z punktu widzenia hipotezy badawczej oraz skupiający się na doświadczeniach badanych osób, które dotyczą badanej sytuacji;
4. Panelowy – jedna grupa jest badana na początku procesu i na końcu;
5. Terapeutyczny – zmiana postawy podmiotu przez emocjonalną interakcję;

<sup>409</sup> W.J. Goode, P.K. Hatt: *Czynności ankietera i problemy związane z przeprowadzaniem wywiadu*. W: S. Nowak (red.): *Metody badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 76.

<sup>410</sup> Zob. E. Jarosz, E. Wysocka: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 54.

<sup>411</sup> M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 254.

<sup>412</sup> Zob. M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 269-270.

6. Otwarty pogłębiony – nie ma kwestionariusza, aktywny jest rozmówca, który decyduje o narracji;
7. Narracyjny ekspercki – przeprowadzany ze specjalistami w danej dziedzinie;
8. Autobiograficzno-narracyjny (biograficzny) – badacz śledzi proces kształtowania się jednostek lub zjawisk poprzez wsłuchiwanie się w ich losy (przebieg życia);
9. Skoncentrowany na problemie – badacz nie informuje badanego o koncepcji, aby nie kształtować odpowiedzi;
10. Recepcyjny – uzupełnia badania etnograficzne dla obserwacji uczestniczącej<sup>413</sup>.

W literaturze przedmiotu można dostrzec jeszcze inne typy wywiadu<sup>414</sup>, a oprócz – wymienionego już wywiadu skoncentrowanego na problemie – można zauważyć także wywiady skoncentrowane na czymś<sup>415</sup>.

„**Wywiady jakościowe** mogą być wywiadami twarzą w twarz, wywiadami telefonicznymi lub zogniskowanymi z udziałem od sześciu do ośmiu uczestników w każdej grupie. Wywiady te obejmują niewielką liczbę pytań, które są nieustrukturyzowane i na ogół otwarte, a służą poznaniu poglądów i opinii uczestników”<sup>416</sup>. Wywiady o charakterze ilościowym mają za cel dostarczyć opinii, poglądów i postaw występujących w danym środowisku w postaci liczb. Wywiad dostarcza materiału bardzo zbliżonego do danych otrzymywanych za pośrednictwem rozmowy, jednak „źródłem informacji jest inna osoba,

<sup>413</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 144-154.

<sup>414</sup> Metodolodzy dokonują także **podziału wywiadu na: dyskursywny** (badający i badany koncentrują się na fakcie, w jaki sposób wiedza i prawda są tworzone podczas prowadzonej przez nich rozmowy. Zwracają uwagę na konsekwencje i rozbieżności w odpowiedziach), **faktograficzny** (celem jest uzyskanie wiedzy opartej na faktach, na określony przez badacza temat), **indywidualny pogłębiony** (odmiana wywiadu indywidualnego, w którym ustala się szczegółowe wątki tematyczne. Celem jest uzyskanie bardzo szczegółowych informacji), **kierowany** (impuls do prowadzenia rozmowy pochodzi od badacza, a osoba badana jest naprowadzana na temat rozmowy), **mało kierowany** (dominują wypowiedzi badanego, ale na temat zainicjowany przez badacza), **niekierowany** (badacz doprowadza do sytuacji, by badany samodzielnie podjął i kontynuował rozmowę), **konceptualny** (ma na celu wyjaśnienie konkretnych pojęć, której efektem jest sporządzona przez badacza mapa konceptualna), **konfrontacyjny** (badacz kwestionuje i konfrontuje poglądy i opinie głoszone przez badanych), **kontrolny** (sprawdzenie rzetelności wywiadu przeprowadzonego wcześniej), **narracyjny** (skupia się na historiach życia i doświadczeniu osób badanych. Jego celem jest wywołanie i współtworzenie narracji), **osobisty ze wspomaganie komputerowym** (prowadzony bezpośrednio z osobą badaną z wykorzystaniem technologii komputerowej) oraz **prowadzony w formie mieszanej** (badacz posługuje się dodatkowymi pomocami np. planszami, plakatami, ilustracjami). Zob. M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjczewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 324-329.

<sup>415</sup> **Wywiad skoncentrowany na: materiale** (badacz przedstawia określony materiał, a badany ujawnia swe poglądy w tej materii), **subiektywnych teoriach** (zrekonstruowanie teorii, jaką badacz ma na dany temat) i **informacjach** – wywiady etnograficzne (rozmowa z osobą badaną o interesującym badacza terenie). Zob. K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 140-146.

<sup>416</sup> J.W. Creswell: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 197.



człowiek postronny w stosunku do podmiotu aktywności badanej w rozmowie”<sup>417</sup>. Materiał uzyskiwany w wywiadzie jest przeważnie załącznikiem do dalszych badań, rozmów, a uzyskane odpowiedzi przeważnie sugerują istnienie problemu wymagającego rozwiązania<sup>418</sup>.

W metodzie indywidualnych przypadków wywiad nie ogranicza się do ustalonego zestawu pytań (tak, jak ma to miejsce w badaniach sondażowych), lecz przypomina ukierunkowaną rozmowę. Dopuszcza się w nim modyfikacje<sup>419</sup>. W metodzie tej zastosowanie znajdują trzy rodzaje wywiadu:

1. Wydłużony (może trwać kilka godzin i odbywać się podczas jednego lub kilku spotkań);
2. Skrócony (nie trwa długo, ogranicza się do około godziny. Może mieć formę rozmowy, a jego głównym celem jest zazwyczaj potwierdzenie wyników uznanych za ustalone);
3. Sondażowy (z użyciem sformalizowanego kwestionariusza)<sup>420</sup>.

**W moim badaniu naukowym zastosowałam wywiad z nauczycielem: skrócony** (krótki czas trwania i potwierdzenie «bądź nie» wyników uzyskanych w badaniu sondażowym), **osobisty** (bezpośredni kontakt z badanym), **indywidualny** (przeprowadzany z jedną osobą) i **niejawny** (respondent nie znał celu badania) oraz **zogniskowany na problemie** (udział respondentów z określonym doświadczeniem, odwołujący się do sytuacji, które były analizowane przed rozpoczęciem wywiadu, przeprowadzany zgodnie z planem oraz skupiający się na doświadczeniach badanych osób).

Na wstępie przeprowadzanego wywiadu każda z osób była informowana o ogólnym celu badania i sposobie wykorzystania wyników.

**Narzędziem badawczym** w technice wywiadu jest – podobnie jak w przypadku ankiety – kwestionariusz, z odpowiednio przygotowanym zestawem pytań.

W przypadku moich badań zastosowałam **kwestionariusz wywiadu z nauczycielem**<sup>421</sup>, który zawierał 11 pytań o charakterze otwartym. Pytania zostały tak sformułowane, by pozwalały udzielić odpowiedzi na postawione problemy badawcze oraz, by stanowiły uzupełnienie wypowiedzi udzielonych przez nauczycieli w badaniu sondażowym. Rejestrowanie przebiegu wywiadu dokonano za pomocą odręcznych notatek.

<sup>417</sup> S. Gerstman: *Rozmowa i wywiad w psychologii*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 109-110.

<sup>418</sup> Zob. M.B. Pecyna: *Psychologia kliniczna w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, 2001, s. 58.

<sup>419</sup> Zob. H.J. Rubin, I.S. Rubin: *Qualitative interviewing: The art of hearing data (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA „Sage”, 2011.

<sup>420</sup> Zob. R.K. Yin: *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 142-144.

<sup>421</sup> Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem został zamieszczony w aneksie na stronie 430.

Kolejną zastosowaną techniką badawczą była **technika obserwacji**. Słowo obserwacja oznacza – od łac. *observation* – zwracanie uwagi na coś. Tadeusz Pilch i Teresa Bauman definiują ją jako „czynność badawczą polegającą na gromadzeniu danych drogą spostrzeżeń”<sup>422</sup>. Janusz Sztumski przez obserwację rozumie „celowe, tzn. ukierunkowane i zamierzone oraz systematyczne postrzeganie badanego przedmiotu, procesu lub zjawiska”<sup>423</sup>, a Władysław Zaczyński „planowe postrzeganie żywych procesów społecznych czy też przyrodniczych”<sup>424</sup>. Obserwacja to „zespół czynności pozwalających na udzielenie odpowiedzi na pytania (problemy) badawcze w wyniku zamierzonego spostrzegania”<sup>425</sup>.

Obserwacja uchodzi za najbardziej wszechstronną technikę zbierania danych. I tak, jak w badaniach ilościowych jest tłem pośród innych rozwiązań metodologicznych, tak w badaniach jakościowych pozwala zrozumieć interesujące badacza zjawisko, by w efekcie mógł uzyskać więcej niż tylko opinię – co ma miejsce np. w ankiecie. „Obserwacja ilościowa polega na rejestrowaniu przez badacza spostrzeżeń i zamienianiu ich na liczby. Badacz przystępuje do obserwacji aktów zachowania badanych, zaopatrzony w uprzednio przygotowany arkusz obserwacji, na który nanosi dane obrazujące częstotliwość lub natężenie obserwowanych zjawisk”<sup>426</sup>. W obserwacji typu jakościowego w opisywaniu zaobserwowanych zachowań rolę odgrywa narracja, stąd od badacza oczekuje się znacznej wiedzy na temat interesującego go zjawiska, by mógł dokładnie sprecyzować jakiego typu zachowania będą o nim świadczyć. Następnie sporządza notatki dotyczące zachowania i czynności osób badanych, w których dokumentuje to co zaobserwował, posługując się wcześniej przygotowanymi pytaniami<sup>427</sup>.

Obserwacja naukowa powinna mieć jasno sprecyzowany **cel** – co badacz chce uzyskać i na jakie pytania poszukuje odpowiedzi – oraz przedmiot, określający precyzyjnie jej cechy. Obserwacja zakłada, że „badacz nie ingeruje w badane zjawiska, tylko rejestruje ich natężenie, sposób powstawania i przebieg”<sup>428</sup>. Umożliwia dostrzeganie takiej rzeczywistości,

<sup>422</sup> T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 86.

<sup>423</sup> J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2005, s. 149.

<sup>424</sup> W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 69.

<sup>425</sup> M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s.177.

<sup>426</sup> K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 164.

<sup>427</sup> Zob. J.W. Creswell: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 197.

<sup>428</sup> M.B. Pecyna: *Psychologia kliniczna w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, 2001, s. 51-52.

jaka ukazuje się badaczowi przez jego bezpośrednią obserwację, a nie wierne odzwierciedlenie<sup>429</sup>.

W literaturze metodologicznej można odnaleźć następujące **cele, którym służy obserwacja**:

1. Normatywny – pozwala poznać tendencje rozwojowe w zakresie określonych cech np. dzieci w pewnym wieku;
2. Systematyzacyjny – pozwala zbadać zależności między zmiennymi np. reakcji strachu w sytuacji zagrożenia<sup>430</sup>.

Mieczysław Łobocki uważa, że oprócz postrzegania określonego zjawiska istotne jest także gromadzenie i interpretowanie danych obserwacyjnych. Badacz najpierw postrzega interesujące go zjawisko, następnie utrwała je i na końcu dokonuje interpretacji<sup>431</sup>. Istotnym warunkiem prawidłowo przeprowadzonej obserwacji jest selektywność uzyskanych materiałów. Stąd badacz powinien wiedzieć jakie **cechy** są istotne, a jakie należy pominąć. Szczegółowo omawia je Stefan Ziemski wskazując te, które są ważne dla poznania natury przedmiotów, a nie tylko te rozróżniające jeden gatunek od drugiego<sup>432</sup>.

Natomiast Stanisław Juszczak wymienia następujące cechy obserwacji:

1. Intencjonalność (wyczekujemy kiedy zaistnieje określony typ zachowań);
2. Planowość (plan odpowiada celowi obserwacji);
3. Celowość (badacz skupia się na interesujących go zjawiskach);
4. Aktywność (obserwator wybiera, selekcionuje właściwe dla siebie spostrzeżenia);
5. Systematyczność (postrzeganie jest ciągłe i systematyczne)<sup>433</sup>.

W literaturze metodologicznej zauważa się, że obserwacja musi być także bardzo dokładna (wręcz „fotograficzna”)<sup>434</sup>. Stąd ogromnie ważną rolę u obserwatora są jego zmysły wzroku i słuchu oraz uwaga i pamięć.

**Obserwację** można podzielić według następujących kryteriów:

1. Ze względu na tryb prowadzenia:

<sup>429</sup> Zob. L. Sołoma: *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999, s. 49.

<sup>430</sup> Zob. M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz: *Obserwacja w poznawaniu dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 17.

<sup>431</sup> Zob. M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 232.

<sup>432</sup> Zob. S. Ziemski: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, 1973, s. 31-32.

<sup>433</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 165.

<sup>434</sup> A.W. Maszke: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2008, s. 210.

- a) otwarta lub swobodna (obserwowane zjawisko przebiega w naturalnych warunkach, badacz nie ma wpływu na to co się dzieje);
  - b) bezpośrednia (osobista obecność badacza)<sup>435</sup>;
  - c) uczestnicząca (badacz na czas obserwacji staje się członkiem badanej grupy)<sup>436</sup>;
  - d) pośrednia (badacz nie uczestniczy w zbieraniu danych, lecz korzysta z już zebranych przez kogoś innego);
  - e) kontrolowana – skategoryzowana (ściśle określony czas, narzędzia);
  - f) niekontrolowana – nieskategoryzowana (cehuje się mniejszą systematycznością i większą płynnością);
  - g) jawna (badany zna cel obserwacji);
  - h) ukryta (badany nie zna celu obserwacji)<sup>437</sup>.
2. Ze względu na rolę badacza:
- a) standaryzowana (uwzględnia oprócz celu ogólnego ściśle określone kategorie zachowań osób badanych, precyzyjnie gromadzi się uzyskane dane, które umożliwiają opracowanie ilościowe);
  - b) niestandaryzowana (obserwacja zjawisk pod kątem celu ogólnego, pozostawia badaczowi swobodę w postrzeganiu faktów, stosowana w badaniach antropologicznych i etnograficznych).
3. Ze względu na kryterium czasu:
- a) ciągła (dokonywana bez przerwy i przez pewien czas);
  - b) nieciągła (w ustalonym uprzednio terminie np. dwa razy w tygodniu).
4. Ze względu na liczbę obserwowanych osób:
- a) jednostkowa (obejmuje swym zasięgiem jedną osobę lub kilka);
  - b) grupowa (dotyczy np. całej klasy szkolnej).
5. Ze względu na zakres treściowy:
- a) całościowa (ma za zadanie ukazać problem w szerokim kontekście sytuacyjnym);
  - b) częściowa – wycinkowa (dotyczy niektórych aspektów rozwiązywanego problemu).
6. Ze względu na warunki obserwacji:
- a) naturalna (tożsama z obserwacją otwartą lub swobodną);
  - b) sztuczna (przebiegająca w warunkach laboratoryjnych)<sup>438</sup>.

<sup>435</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 165-166.

<sup>436</sup> Zob. L. Sołoma: *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999, s. 54.

<sup>437</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 165-166.

W literaturze metodologicznej można zauważyć wiele typów obserwacji<sup>439</sup>. Niezależnie od mnogości wymienionych rodzajów, wszystkie można zakwalifikować do dwóch kategorii: z interwencją i bez interwencji. Wszystko zależy bowiem od stopnia ingerencji badającego w obserwowane środowisko<sup>440</sup>.

Dobierając rodzaj swej obserwacji zadałam sobie pytania:

1. Co ma być celem obserwacji i czemu ma służyć?
2. Jaki rodzaj informacji zamierzam zdobyć?
3. Co ma być przedmiotem obserwacji?
4. W jakich warunkach ma być prowadzona obserwacja?
5. Jak będzie rejestrowany jej przebieg?
6. W jaki sposób zostaną przedstawione wyniki?<sup>441</sup>.

Ustalenia odpowiedzi na powyższe pytania umożliwiły mi dokonanie właściwego wyboru spośród wielu rodzajów obserwacji.

**W mych badaniach zastosowałam technikę obserwacji: otwartej** (zjawisko przebiega w naturalnych warunkach), **bezpośredniej** (osobista obecność badacza), **kontrolowanej** (ściśle określony czas, narzędzia), **ukrytej** (badany nie znał celu obserwacji), **nieciągłej** (uprzednio ustalony termin), **grupowej** (dotyczy np. wszystkich klas z danego oddziału) i **całościowej** (ma ukazać problem w szerokim kontekście sytuacyjnym).

<sup>438</sup> Zob. M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 51-52.

<sup>439</sup> Metodolodzy dokonują ponadto **podziału obserwacji na: aranzowaną** (badający wywołuje określone zdarzenia, prowokuje ich wystąpienie i poddaje obserwacji), **mechaniczną** (zachowania osób badanych rejestrowane są za pomocą urządzeń technicznych np. kamery), **neutralną** (postrzeganie zjawisk w ich naturalnym środowisku bez ingerencji badacza np. obserwacja etnograficzna), **nieustrukturyzowaną** (prowadzona bez żadnych założeń, rejestrowanie faktów odbywa się w sposób spontaniczny, opisowy), **nieuczestniczącą** (planowe i systematyczne postrzeganie zjawisk bez uczestnictwa badacza w życiu badanej grupy), **potoczną** (zwykle, nieplanowe, przypadkowe postrzeganie), **prostą** (badacz nie ma kontroli nad podmiotem i przedmiotem obserwacji), **systematyczną** (prowadzona planowo, cyklicznie z góry określonym celem, badacz poszukuje odpowiedzi na pytania odnoszące się do celu interesującego go zjawiska), **systematyczną bezpośrednią** (proces zachodzący tak jak wyżej wymieniony, jednak z udziałem tylko samego badającego), **systematyczną pośrednią** (proces zachodzący jak dwa powyższe, jednak obserwacja jest dokonywana przez osoby trzecie lub z zastosowaniem sprzętu technicznego), **strukturyzowaną** (typ obserwacji zachodzący według ściśle określonych założeń). M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 179-181.

Małgorzata Karwowska-Struczyk i Wanda Hajnicz wymieniają ponadto **auto-obszervację**, w której istotne jest, jak zachowanie badacza (nauczyciela uczącego w danej klasie) wpływa na zachowanie uczniów. Zob. M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz: *Obserwacja w poznawaniu dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 21.

<sup>440</sup> Zob. J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J. S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*. Przeł. M. Rucińska. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 102.

<sup>441</sup> Zob. A. Suchańska: *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 207.

Taki wybór umożliwił mi obecność w miejscu badanego zjawiska i obserwację zachowań niewerbalnych (język ciała, mimika, emocje), językowych (treść wypowiedzi) i para-językowych (tempo i głośność mówienia)<sup>442</sup>. Obserwowałam łącznie sto lekcji i dwudziestu nauczycieli, dokonując przyporządkowania każdemu nauczycielowi pięciu lekcji.

Wykorzystując technikę obserwacji mogłam być świadkiem tego, jakie postawy i zachowania związane z poczuciem sprawiedliwości przejawia w swojej pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciel, jakie są jego oczekiwania wobec uczniów w tym zakresie oraz czy kieruje się zasadą sprawiedliwości podczas oceniania uczniów lub dystrybucji dóbr. Natomiast wśród uczniów miałam sposobność obserwować reakcje na określone postępowanie nauczyciela.

**Narzędzia badawcze** w technice obserwacji można podzielić na standaryzowane (arkusz obserwacyjny, dziennik obserwacji) i niestandaryzowane (notatki, opisy, rejestracja dźwiękowa, rejestracja fotograficzna)<sup>443</sup>. W literaturze metodologicznej wymienia się również narzędzie zwane protokołem obserwacji, które zawiera notatki opisowe (dialogi, wydarzenia, zachowania), refleksyjne (osobiste przemyślenia, uczucia, wrażenie) i dane (data, godzina, miejsce)<sup>444</sup>.

W przypadku moich badań zastosowałam **arkusz obserwacyjny ucznia klasy szóstej szkoły podstawowej i arkusz obserwacyjny nauczyciela**.

**Arkusz obserwacyjny ucznia**<sup>445</sup> zawierał 27 kategorii niezbędnych do udzielenia odpowiedzi na postawione problemy badawcze, stopień nasilenia (liczbę) zaobserwowanych zachowań, opis sytuacji i czas jej trwania. Obserwowałam m.in., w jaki sposób uczeń:

1. Posługuje się terminami – „sprawiedliwość”, „poczucie sprawiedliwości” oraz innymi związanymi ze sprawiedliwością (np. „równość”, „obiektywizm”, „demokracja”);
2. Wyraża za pomocą słów (werbalny) lub gestów (niewerbalny) zadowolenie (niezadowolenie) związane z sytuacją dotyczącą doświadczania sprawiedliwości (niesprawiedliwości);
3. Rozmawia z nauczycielem na temat sytuacji związanej z doświadczaniem sprawiedliwości (niesprawiedliwości);

<sup>442</sup> Zob. S. Juszczak: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s.166-168.

<sup>443</sup> Zob. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 89-90.

<sup>444</sup> Zob. J.W. Creswell: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 197-198.

<sup>445</sup> Arkusz obserwacyjny ucznia został zamieszczony w aneksie na stronie 431.

4. Odwołuje się do poczucia sprawiedliwości nauczyciela, rodzica, grupy uczniów lub osób (stanowisk) odpowiedzialnych za utrzymanie sprawiedliwości społecznej.

**Arkusz obserwacyjny nauczyciela**<sup>446</sup> zawierał 48 kategorii koniecznych do udzielenia odpowiedzi na postawione problemy badawcze, częstotliwość występowania (liczbę) zaobserwowanych zachowań, opis sytuacji i czas jej trwania. Obserwowałam sytuacje opisane (powyżej) w arkuszu obserwacyjnym ucznia, ale także zwracałam uwagę na:

1. Przykłady, jakimi posługiwał się nauczyciel w przypadku ukazywania uczniom sprawiedliwego postępowania wobec drugiego człowieka;
2. Sposób zachowania się wobec uczniów (np. uśmiech, serdeczny gest, krzyk, ironia);
3. Stawianie wymagań i egzekwowanie obowiązków;
4. Formy nagradzania i karania;
5. Stosowane środki dydaktyczne sprzyjające kształtowaniu poczucia sprawiedliwości uczniów.

Zgromadzone dane obserwacyjne dotyczące ucznia i nauczyciela uporządkowano i poddano wnikliwej interpretacji.

Ostatnią zastosowaną techniką badawczą była technika **analizy dokumentów**. Polega ona na „opisie, interpretacji i wnioskowaniu o faktach, wydarzeniach, zjawiskach, o własnościach i cechach ludzi, grup czy układów społecznych poprzez ustalenie i opisywanie cech (formalnych i treściowych, wewnętrznych i zewnętrznych) tych dokumentów lub wytworów. Służy do gromadzenia wstępnych opisowych i ilościowych danych, rzadko jednak występuje w roli samodzielnego instrumentu poznania”<sup>447</sup>.

Są różne **możliwości zastosowania** analizy dokumentów w badaniach naukowych:

1. Zdobywanie informacji o faktach (jak przebiegały określone wydarzenia, sytuacje);
2. Pozyskiwanie informacji o sposobie postrzegania rzeczywistości przez autora dokumentu;
3. Poszukiwanie treści o charakterze projekcyjnym;
4. Wyciąganie wniosków dotyczących zachowania i cech osobowościowych innych ludzi”<sup>448</sup>.

Chava Frankfort-Nachmias i David Nachmias wyróżniają trzy zastosowania analizy treści dokumentów. Pierwsze służy do opisu cech treści przekazu, drugie do wyprowadzenia

<sup>446</sup> Arkusz obserwacyjny nauczyciela został zamieszczony w aneksie na stronie 434.

<sup>447</sup> E. Wysocka: *Diagnoza pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 198.

<sup>448</sup> Ibidem, s. 198-199.

wniosek o autorze informacji, natomiast trzecie pozwala zinterpretować treść w celu wyprowadzenia wniosków o skutkach jej oddziaływania na odbiorców<sup>449</sup>.

**Wyróżnia się** klasyczne (analiza typu jakościowego) i nowoczesne (analiza typu ilościowego) techniki analizy dokumentów. Klasyczne mogą mieć charakter analizy zewnętrznej (polegającej na poszukiwaniu powiązania poszczególnych dokumentów z warunkami zewnętrznymi, które przyczyniły się do ich powstania) oraz analizy wewnętrznej (polegającej na dokładnym poznaniu treści dokumentu, właściwym rozumieniu i wyjaśnieniu)<sup>450</sup>. Natomiast nowoczesne techniki analizy dokumentów polegają na tym, że oblicza się liczbę powtarzającego się zjawiska np. absencję, frekwencję, spóźnienia itp. – co pozwala zminimalizować nieścisłości<sup>451</sup> oraz „precyzyjnie ustala się problemy badawcze wraz z dokładnym wyszczególnieniem wskaźników interesujących badacza zjawisk”<sup>452</sup>. Ta technika uważana jest – w związku z jej „mierzalnością” – za bardziej obiektywną, niż wymienione wyżej techniki klasyczne, gdyż badacz ma w nich precyzyjnie i jasno określone jednostki analizy<sup>453</sup>. Nie oznacza jednak, że jest bardziej wiarygodna. Stanowi pewnego rodzaju „próbę przezwyciężenia subiektywnego charakteru analizy klasycznej”<sup>454</sup>.

Badacze **dzielą dokumenty** ze względu na ich właściwości, okoliczności powstania czy cel, któremu służą. Władysław Zaczynski dokonuje podziału dokumentów ze względu na:

#### 1. Formę:

- a) pisane<sup>455</sup> (protokoły i sprawozdania, opinie, świadectwa i orzeczenia, szkolne i domowe prace uczniów, noty w dzienniku klasowym);
- b) cyfrowe (roczniki statystyczne i wszelkie opracowania GUS-u, materiały liczbowe, zestawienia);
- c) obrazowe (rysunki, fotografie, nagrania, prace konstrukcyjne).

#### 2. Pochodzenie:

<sup>449</sup> Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przeł. E. Hornowska. Poznań, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 2001, s.344.

<sup>450</sup> Zob. M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 225.

<sup>451</sup> Zob. Z. Krzysztosek: *Uwarunkowania, założenia i metody badań pedagogicznych*. Łódź, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977, s. 177.

<sup>452</sup> M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 226.

<sup>453</sup> Zob. J. Zieliński: *Metodologia pracy naukowej*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „ASPRA-JR”, 2012, s. 51.

<sup>454</sup> M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 258.

<sup>455</sup> Janusz Sztumski – nawiązując do koncepcji Petera Atteslandera – **dokonuje podziału dokumentów pisanych ze względu na zasady ich wykorzystania na: zebrane w sposób systematyczny** (dokumenty naukowe, opracowania statystyczne oraz dzieła kompilacyjne składające się z fragmentów i pochodzące od różnych autorów) oraz **w sposób okolicznościowy** (dokumenty osobiste, notatki i sprawozdania). Zob. J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2005, s. 183-185.



- a) zastane (wytwory wykonane w celach dydaktycznych, wychowawczych będące obiektem badań naukowych);
- b) intencjonalnie tworzone (prace, których wykonanie zostało polecone z zamysłem uzyskania dodatkowych źródeł informacji).

3. Ich twórcę:

- a) urzędowe;
- b) oficjalne<sup>456</sup>;
- c) twory własne nauczyciela lub ucznia<sup>457</sup>.

**Analiza dokumentów w mej procedurze badawczej polegała na „uporządkowaniu i interpretacji zawartych w nich treści pod kątem problemu badawczego”<sup>458</sup> oraz na „zliczaniu” słów i zwrotów interesujących badacza. Wykorzystano klasyczną i nowoczesną analizę dokumentów, w których posłużono się opisem jakościowym – koncentrując się na treściach, czasie i warunkach powstania<sup>459</sup> oraz ilościowym – stosując dane policzalne.**

**W moich badaniach za dokumenty posłużyły dokumenty oficjalne (dokumentacja dotycząca funkcjonowania placówki): statut szkoły, program wychowawczy, program profilaktyczny, podręczniki z języka polskiego i historii dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz dokumenty intencjonalne/osobiste (tworzone z zamysłem uzyskania dodatkowych źródeł informacji), którymi były wypracowania uczniów na temat: „Moja szkoła – sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?”.**

**Dokonując analizy wymienionych powyżej dokumentów posłużyłam się szczegółowymi kryteriami ich oceny.**

**Zastosowałam kryteria analizy: statutu badanej szkoły<sup>460</sup>, programu wychowawczego badanej szkoły<sup>461</sup> i programu profilaktycznego badanej szkoły<sup>462</sup>. Zawierały 11 kategorii oceny oraz informacje o: występowaniu danej cechy (tak/nie) i częstotliwości jej występowania (zawsze, często, rzadko, nigdy). Uwzględniono w nich,**

<sup>456</sup> Mieczysław Łobocki **definiuje dokumenty oficjalne** jako „różnego rodzaju dokumentację na temat funkcjonowania interesujących badacza instytucji opieki, nauczania i wychowania [...]. Mogą obejmować między innymi plany pracy określonej instytucji nauczania i wychowania, programy nauczania, konspekty lekcji lub innych zajęć szkolnych i pozaszkolnych, protokoły z posiedzeń rad pedagogicznych, zapisy czytelnice w bibliotece itp.”. Zob. M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 220.

<sup>457</sup> Zob. W. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997, s. 159-161.

<sup>458</sup> M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 256.

<sup>459</sup> Ibidem, s. 258.

<sup>460</sup> Kryteria analizy statutu badanej szkoły zostały zamieszczone w aneksie na stronie 439.

<sup>461</sup> Kryteria analizy programu wychowawczego badanej szkoły zostały zamieszczone w aneksie na stronie 441.

<sup>462</sup> Kryteria analizy programu profilaktycznego badanej szkoły zostały zamieszczone w aneksie na stronie 443.

m.in. obecność: terminów „sprawiedliwość”, „poczucie sprawiedliwości”, „równość”; zapisów dotyczących przestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów i nauczycieli; cech świadczących o sprawiedliwości naprawczej wobec ucznia/nauczyciela.

**Kryteria analizy podręcznika z języka polskiego<sup>463</sup> i historii<sup>464</sup> dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej** obejmowały 7 kategorii oceniających – niezbędnych dla udzielenia odpowiedzi na postawione w badaniu problemy badawcze oraz zawierały określenia wskazujące na występowanie danej cechy: „tak”, „nie”. Uwzględnione kategorie dotyczyły obecności w podręczniku m.in.: terminów aksjologicznych – „sprawiedliwość” i „równość”; informacji na temat podstawowych zasad sprawiedliwości społecznej; przykładów związanych z posługiwaniem się zasadą sprawiedliwości na co dzień; odpowiedzi na pytania związane ze sprawiedliwym działaniem; odwołań do autorytetów kierujących się w życiu zasadą sprawiedliwości.

**Kryteria analizy wypracowania uczniów „Moja szkoła – sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?”<sup>465</sup>** zawierały 27 kategorii oceny wyznaczonych przez problemy badawcze oraz uwzględniały stopień nasilenia (liczbę) określonych terminów, zdań, wersów. Sformułowane kategorie dotyczyły stosowania w wypracowaniu przez uczniów m.in.: słów będących w ścisłym związku ze sprawiedliwością (np. „równość”, „demokracja”, „uczciwość”, „wrażliwość”); wyrażen dotyczących sprawiedliwego (niesprawiedliwego) traktowania innych; źródeł konfliktu; określeń wskazujących na osoby podejmujące działania (bądź ich niepodejmujące); słów wskazujących na pozytywne (negatywne) cechy ludzi; określeń wyrażających stosunek do siebie i innych.

Technika analizy dokumentów ma charakter uzupełniający badania naukowe, gdyż występują w niej ograniczenia dotyczące skrupulatności interpretacyjnej materiałów źródłowych. Jest jednak bardzo pomocna w lepszym poznaniu badanego środowiska, a także pomaga sprecyzować problemy badawcze. W metodzie indywidualnych przypadków „dokumenty służą przede wszystkim do potwierdzania i uściślenia danych pochodzących z innych źródeł<sup>466</sup>”.

<sup>463</sup> Kryteria analizy podręcznika z języka polskiego dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej zostały zamieszczone w aneksie na stronie 445.

<sup>464</sup> Kryteria analizy podręcznika z historii dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej zostały zamieszczone w aneksie na stronie 447.

<sup>465</sup> Kryteria analizy wypracowania uczniów „Moja szkoła – sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?” zostały zamieszczone w aneksie na stronie 448.

<sup>466</sup> R.K. Yin: *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 139.

## 2.7. Dobór próby badawczej i charakterystyka badanej grupy

Przystępując do badań naukowych należy podjąć decyzję dotyczącą tego, czy badaniem będzie objęta cała zbiorowość, czy pewna jej część. „Badanie całej zbiorowości możliwe jest wówczas, gdy liczba jednostek wchodzących w skład zbiorowości jest względnie mała [...]. Na badanie części zbiorowości decydujemy się wówczas, gdy zbiorowość jest tak duża, że uwzględnienie wszystkich jej jednostek wymagałoby nadmiernych nakładów czasu i pieniędzy lub jeżeli wyniki, o które chodzi można uzyskać także poddając badaniu tylko jego część”<sup>467</sup>. Zatem zasady doboru próby są ważnym aspektem metodologicznym.

Prawidłowy dobór próby determinuje właściwy wynik podjętych badań, dlatego istotne jest ustalenie w jaki sposób będzie przebiegać identyfikacja i selekcja fragmentów składających się na próbę. Żeby tego dokonać należy zdefiniować podstawowe pojęcia z tym związane: populacja, operat losowania, próba. Populacja to zbiór wszystkich przypadków, które interesują badacza<sup>468</sup>. Może być skończona (składa się z przeliczalnej liczby jednostek) lub nieskończona (nieograniczona liczba jednostek)<sup>469</sup>. Operat losowania to grupa osób wchodzących w skład badanej populacji, natomiast próba to podzbiór populacji ustalony przez operat losowania<sup>470</sup>.

To, czy uzyskane wyniki można uogólniać zależy od kryterium, jakie spełnia badana próba, ponieważ może być ona reprezentatywna bądź nierepresentatywna. „Próba jest reprezentatywna w takim stopniu, w jakim ujawnia podobny rozkład cech jak populacja”<sup>471</sup>. Nazywa się to reprezentatywnością ze względu na rozkłady wartości zmiennych. Oprócz niej jest reprezentatywność typologiczna (odmiany danej zbiorowości) oraz „reprezentatywność pod względem statystycznych zależności między badanymi zmiennymi”<sup>472</sup>. Reprezentatywność jest „miniaturą” populacji generalnej<sup>473</sup>, powinna wiernie odpowiadać

<sup>467</sup> R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Przeł. W. Lipnik. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 87.

<sup>468</sup> Zob. J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J. S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*. Przeł. M. Rucińska. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 164.

<sup>469</sup> Zob. Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Przeł. E. Hornowska. Poznań, Wydawnictwo „Zys i S-ka”, 2001, s.195.

<sup>470</sup> Zob. J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J. S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*. Przeł. M. Rucińska. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 164.

<sup>471</sup> Ibidem, s. 165.

<sup>472</sup> L. Sołoma: *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999, s. 23-24.

<sup>473</sup> Zob. Ibidem, s. 24.

zbiorowi, z którego została pobrana<sup>474</sup>. Jest wymagana wtedy, gdy chodzi o rozkład cech w danej zbiorowości. Nie jest konieczna wówczas, gdy badacza interesują związki przyczynowo – skutkowe<sup>475</sup>. Natomiast próba niereprezentatywna to taka, której „rozkład cech różni się systematycznie od rozkładu cech populacji”<sup>476</sup>.

Wyróżnia się **dwie metody doboru próby: nieprobabilistyczną** (celową, nielosową) i **probabilistyczną** (losową – umożliwia wyciąganie wniosków w oparciu o rachunek prawdopodobieństwa)<sup>477</sup>. Próba nieprobabilistyczna polega na tym, że „jednostka z populacji trafia do próby na podstawie decyzji badacza lub na bazie innego kryterium, ale zawsze z pominięciem rachunku prawdopodobieństwa”<sup>478</sup>. Dobór ten nie daje wszystkim członkom badanej populacji równych szans na znalezienie się w próbie. Próba probabilistyczna taką możliwość stwarza, ponieważ zostaje tu „wykorzystany operat losowania oraz określona technika losowania jednostek”<sup>479</sup>.

Wśród nieprobabilistycznego doboru próby wyróżnia się następujące **techniki**:

1. Przypadkowy (okolicznościowy) dobór próby (polega na wybraniu respondentów, którzy mogą i wyrażają chęć udziału w badaniu);
2. Celowy (nielosowy) dobór próby (polega na doborze osób o szczególnej właściwości<sup>480</sup> posługując się np. doborem kwotowym, który umożliwia „uzyskanie próby reprezentatywnej ze względu na rozkład częstości ważnych zmiennych”)<sup>481</sup>.

Natomiast technikami doboru próby w metodzie probabilistycznej jest:

1. Losowy prosty dobór próby (zmierza do stworzenia warunków, w których każdy element będzie miał jednakową szansę na znalezienie się w próbie);
2. Losowy warstwowy<sup>482</sup> dobór próby (polega na podzieleniu populacji na podzbiory – warstwy w celu zwiększenia reprezentatywności próby i z wyodrębnionych warstw losuje się oddzielne próby)<sup>483</sup>;

<sup>474</sup> Zob. J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2005, s. 140.

<sup>475</sup> Zob. R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Przeł. W. Lipnik. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 89.

<sup>476</sup> J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J. S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*. Przeł. M. Rucińska. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 165.

<sup>477</sup> Zob. M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 172.

<sup>478</sup> M. Guziuk-Tkacz, A.J. Siegień-Matyjewicz: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s.72.

<sup>479</sup> Ibidem, s. 72.

<sup>480</sup> Zob. R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Przeł. W. Lipnik. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 166-167.

<sup>481</sup> L. Sołoma: *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999, s. 22.

3. Systematyczny dobór próby (np. co piąty uczeń), grupowy (określone grupy np. uczniowie klas I-III);
4. Wielostopniowy dobór próby (losuje się daną szkołę, następnie klasę, a gdy zachodzi potrzeba objęcia badaniami innych uczniów, dokonuje się dalszego ich doboru)<sup>484</sup>.

Ustalenie celowego lub losowego doboru próby wymaga określenia jak duża ma ona być, by uzyskane wyniki mogły zostać uznane za wiarygodne. Mieczysław Łobocki podaje, że próba złożona z 30 osób zaliczana jest do próby „małej”, powyżej 30 do 100 osób to próba „prześciowa”, a próba licząca więcej niż 100 osób, to próba „duża”<sup>485</sup>.

**W mych badaniach doboru próby dokonano stosując metodę probabilistyczną (losową), a zastosowaną techniką była technika doboru losowego warstwowego.**

Próba liczyła dwieście osób w przypadku nauczycieli i trzysta – w przypadku uczniów, co kwalifikowało ją jako **próbę „dużą”**. Stanowili ją nauczyciele i uczniowie klasy szóstej z sześciu publicznych szkół podstawowych znajdujących się w mieście Katowice. Dzieci do nich uczęszczające albo mieszkają w ich pobliżu, albo ich rodzice pracują blisko placówki. Są jednak i takie, których opiekunowie prawni wybrali daną placówkę ze względu na realizowany w niej program innowacyjny, klasę sportową o konkretnym profilu lub zajęcia wychowania fizycznego odbywające się na basenie.

**Próba obejmowała uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej – zarówno chłopców jak i dziewczęta, bez względu na ich status społeczny, miejsce zamieszkania, zawód rodziców, poziom osiągnięć szkolnych czy stan zdrowia.** Pobierając próbę do badań usiłowano wybrać takie jednostki, które reprezentowałyby analizowaną populację. Wzięto pod uwagę wyraźnie zdefiniowane miejsce (miasto wojewódzkie), określony typ szkoły (podstawowa) i klasę (szósta).

Taki dobór próby umożliwił realizację badań, których celem było ustalenie i opis pojmowania, postrzegania i doświadczania sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz kształtowania poczucia sprawiedliwości przez nauczycieli. Osoby dobrane w sposób losowy wprawdzie nie spełniają kryterium reprezentatywności, gdyż nie są

---

<sup>482</sup> W literaturze metodologicznej można znaleźć **podział doboru losowego warstwowego na: dobór warstwowy proporcjonalny** (rozkład cech w populacji generalnej jest znany przed rozpoczęciem badania), **nieproporcjonalny** (określone podgrupy są liczebnie małe), **optymalny** (z podgrup homogenicznych losuje się względnie małe grupy heterogeniczne) oraz **dobór warstwowy ze względu na większą liczbę cech** (berze się pod uwagę dwie lub więcej cech). Zob. R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Przeł. W. Lipnik. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 101-103.

<sup>483</sup> Zob. J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J. S. Zechmeister: *Metody badawcze w psychologii*. Przeł. M. Rucińska. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 170.

<sup>484</sup> Zob. M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 174-178.

<sup>485</sup> Zob. Ibidem, s. 182.

ani całkowicie jednolite pod pewnymi względami, ani zbyt zróżnicowane, należy jednak podkreślić, że są to jednostki obydwu płci, w jednakowym wieku, mieszkające w dużym mieście i mające różne doświadczenie życiowe. Pozwala to na zebranie informacji z różnych źródeł oraz „uchwycenie” wielu punktów widzenia, które zapewnią zaobserwowanie i zarejestrowanie najistotniejszych danych empirycznych związanych z badanym zjawiskiem.

Zakładając, że celem badania jest wykrycie i opis fenomenu społecznego, taki dobór i liczebność próby jest uzasadniony, gdyż umożliwia właściwą interpretację materiału badawczego i wyciągnięcie wiarygodnych wniosków.

W ankietowanej grupie uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej było 54% dwunastolatków, 40% – trzynastolatków i 6% – jedenastolatków. 54% stanowiły dziewczęta, a 46% – chłopcy. 34% uczniów ma matkę z wykształceniem średnim, 31% – z zawodowym, 26% – z wyższym, a 9% – z podstawowym. Natomiast dane dotyczące ojca ukazały, że 44% ankietowanych ma ojca z wykształceniem zawodowym, 34% – z wyższym, 16% – ze średnim, a 6% – z podstawowym.

**Tabela 1: Charakterystyka badanej grupy – uczniowie**

N=300

Lp.	Cechy badanej próby	Kategorie	% odpowiedzi	Ogółem (N)
1.	<b>Wiek uczniów</b>	Dwunastolatkowie	54%	100%
		Trzynastolatkowie	40%	
		Jedenastolatkowie	6%	
2.	<b>Płeć uczniów</b>	Dziewczęta	54%	100%
		Chłopcy	46%	
3.	<b>Wykształcenie matki</b>	Średnie	34%	100%
		Zawodowe	31%	
		Wyższe	26%	
		Podstawowe	9%	
4.	<b>Wykształcenie ojca</b>	Zawodowe	44%	100%
		Wyższe	34%	
		Średnie	16%	
		Podstawowe	6%	

Źródło: badania własne

Ankietowana grupa nauczycieli była jednorodna pod względem płci – 98% stanowiły kobiety, a zaledwie 2% – mężczyźni, i dodatkowej funkcji pełnionej w szkole – 96% wypełnia obowiązki wychowawcy klasy, 2,50% – wychowawcy świetlicy, 1% – dyrektora szkoły, a 0,50% – pedagoga szkolnego. Natomiast grupa była nieznacznie zróżnicowana ze względu na nauczany przedmiot, staż pracy i stopień awansu zawodowego. 28% badanych uczy języka polskiego, 26% matematyki, 19% przyrody, 18% historii, 5% muzyki, 4%

plastyki. 46% badanych pracuje w zawodzie od 1 do 3 lat, a 36% – od 11 do 20 lat. Najmniej liczną grupą nauczycieli byli ci ze stażem pracy od 4 do 10 lat (9%) i powyżej 30 lat (9%). 48% ankietowanych stanowili nauczyciele stażyści, 27% – mianowani, 16% – kontraktowi, zaś 9% – dyplomowani.

**Tabela 2: Charakterystyka badanej grupy – nauczyciele**

N=200

Lp.	Cechy badanej Próby	Kategorie	% odpowiedzi	Ogółem (N)
1.	<b>Płeć</b>	Żeńska	98%	100%
		Męska	2%	
2.	<b>Nauczany przedmiot</b>	Język polski	28%	100%
		Matematyka	26%	
		Przyroda	19%	
		Historia	18%	
		Muzyka	5%	
		Plastyka	4%	
3.	<b>Dodatkowe funkcje pełnione w szkole</b>	Wychowawca klasy	96%	100%
		Wychowawca świetlicy	2,50%	
		Dyrektor szkoły	1%	
		Pedagog szkolny	0,50%	
4.	<b>Staż pracy w zawodzie Nauczyciela</b>	1-3 lata	46%	100%
		11-20 lat	36%	
		4-10 lat	9%	
		Powyżej 30 lat	9%	
5.	<b>Stopień awansu zawodowego</b>	Nauczyciel stażysta	48%	100%
		Nauczyciel mianowany	27%	
		Nauczyciel kontraktowy	16%	
		Nauczyciel dyplomowany	9%	

Źródło: badania własne

## 2.8. Teren badań

Założenia badawcze przedstawione w części metodologicznej wymagały dokonania wyboru terenu badań. Teren badań, według Tadeusza Pilcha, oznacza „wybór pewnego kompleksu zagadnień i układów społecznych, stanowiących przedmiot zainteresowań”<sup>486</sup>. Dobór miejsca lub obszaru powinien być zgodny z przyjętą strategią badawczą, by mógł odzwierciedlać interesujące badacza zjawisko, którym było zbadanie pojmowania, postrzegania i doświadczania sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz rozwijania ich poczucia sprawiedliwości przez nauczycieli.

Badanie przeprowadzono w **aglomeracji miejskiej – mieście Katowice**, które jest miejscowością na prawach powiatu leżącą w południowej Polsce i wschodniej części Górnego

<sup>486</sup> Zob. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 194.

Śląska. Katowice to ośrodek dwumilionowej metropolii Silesia. Miasto jest siedzibą władz województwa śląskiego i jednym z największych w kraju ośrodkiem gospodarczym, kulturalnym i naukowym. Katowice stanowią ważny ośrodek administracji, kultury, edukacji i handlu. Miasto, będąc stolicą województwa śląskiego skupia jednostki administracji publicznej, w tym administracji samorządowej o zasięgu miejskim i wojewódzkim, terenowej administracji rządowej, związków międzygminnych i władz kościelnych (siedziba archidiecezji katowickiej).

Katowice są miastem młodym, bo w 2015 r. obchodziło 150 rocznicę swego istnienia. Jednak tempo jego rozwoju jest bardzo dynamiczne. Od uzyskania w 1865 r. praw miejskich kilkakrotnie powiększało swoją powierzchnię i zmieniały o strukturę administracyjną. Obecnie obszar miasta wynosi 165 tys. km<sup>2</sup> i jest podzielony na dwadzieścia dwie dzielnice zgrupowane w pięciu zespołach: śródmiejskich, północnych, zachodnich, wschodnich i południowych. Tereny zielone stanowią połowę powierzchni miasta, z czego ponad 40% obszary to lasy. Największym w mieście kompleksem zieleni jest Dolina Trzech Stawów – park i kompleks rekreacyjno-sportowy<sup>487</sup>.

Liczba mieszkańców Katowic według danych z grudnia 2014 r. to 301,8 tys., z czego 158,3 tys. stanowią kobiety, a 143,5 tys. mężczyźni. To sprawia, że jest to najliczniejsze miasto konurbacji górnośląskiej i zajmuje dziesiąte miejsce w ogólnopolskim rankingu po Warszawie, Krakowie, Łodzi, Wrocławiu, Poznaniu, Gdańsku, Szczecinie, Bydgoszczy i Lublinie. Migracje wewnętrzne ludności w latach 2000-2014 kształtowały się na poziomie ujemnym. Odpływ mieszkańców wynosił blisko 53 tys., natomiast napływ kształtował się w granicach 40 tys. co znaczy, że miastu ubyło 13 tys. osób<sup>488</sup>.

Katowice są jednym z największych ośrodków gospodarczych w Polsce. Gospodarka miasta opiera się w głównej mierze na sektorze usług. Pod koniec 2015 r. zarejestrowanych w systemie REGON było 85 tys. podmiotów gospodarczych (na 1000 mieszkańców przypadało 151 przedsiębiorstw)<sup>489</sup>. Pod względem poziomu zatrudnienia 63% stanowiły osoby pracujące w sektorze prywatnym, a 37% w sektorze publicznym. Natomiast jeszcze cztery lata wcześniej różnica wynosiła zaledwie 1%. Jest to wynik przemian gospodarczych zachodzących w ostatnich latach. Poziom bezrobocia w Katowicach jest jednym z najniższych w Polsce – pod koniec grudnia 2014 r. stopa bezrobocia wynosiła 4,7%.

<sup>487</sup> Zob. Urząd Miasta Katowice: *Katowice dla odmiany*. Katowice, Wydawnictwo „Unitex”, 2014, s. 32.

<sup>488</sup> Zob. Urząd Statystyczny w Katowicach: *Katowice ze statystyką przez lata*. Katowice, 2015, s. 7.

<sup>489</sup> Zob. Główny Urząd Statystyczny: *Zmiany strukturalne grup podmiotów gospodarki narodowej w rejestrze REGON, 2015 r.* Warszawa, 2016, s. 105.



Również liczba fundacji, stowarzyszeń i organizacji społecznych wzrosła imponująco z 692 w 2000 r. do 1388 w 2014 r.<sup>490</sup>.

Mimo, że przemysł ciężki nadal odgrywa ważną rolę w gospodarce miasta, Katowice przestały kojarzyć się wyłącznie z miastem pełnym czarnego pyłu i hałd. Wilhelm Szewczyk pisze, że „miasto pod burym okapem dymów zmieniło się i zmienia się nadal”<sup>491</sup>. Jego współczesny wizerunek tworzą budynki biurowe, biznesowe, handlowe i kompleksy rozrywkowe<sup>492</sup>. Spośród wielu interesujących obiektów najbardziej rozpoznawalną jest Hala Widowiskowo-Sportowa „Spodek”. Jednak o tym, że Katowice stanowią duży ośrodek kulturalny świadczy fakt, że – według stanu z 2016 r. – w mieście funkcjonują trzy instytucje kultury wpisane do rejestru Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Są to: funkcjonująca w mieście od 1945 r. Narodowa Orkiestra Symfoniczna Polskiego Radia w Katowicach z nowo wybudowaną siedzibą przy placu Wojciecha Kilara 1 (pełni rolę ambasadora kultury polskiej na arenie międzynarodowej), Muzeum Śląskie i Muzeum Historii Katowic. Inne instytucje kultury to m.in.: Biblioteka Śląska, Filharmonia Śląska, Śląskie Centrum Dziedzictwa Kulturowego, Teatr Śląski im. Stanisława Wyspiańskiego, Centrum Sztuki Filmowej czy Międzynarodowe Centrum Kongresowe. Są to ośrodki o charakterze artystycznym, naukowo-badawczym oraz organizującym i wspierającym życie kulturalne, dlatego Katowice są gospodarzem wielu wydarzeń o zasięgu krajowym i międzynarodowym, takich jak Rawa Blues Festival, Noc Muzeów, Międzynarodowe Targi Książki, Międzynarodowe Targi Turystyki, Międzynarodowe Targi Górnictwa, Przemysłu Energetycznego i Hutniczego, Mistrzostwa Europy w Piłce Siatkowej Mężczyzn, Tour de Pologne, zawody pucharu świata w kolarstwie grawitacyjnym czy coraz bardziej popularne Mistrzostwa Świata w grach komputerowych – Intel Extreme Masters.

Miasto posiada bogatą bazę oświatową i naukową. Oprócz placówek ogólnodostępnych działają placówki specjalne oraz integracyjne, a część obiektów jest zgrupowana w zespoły szkół. W Katowicach – według danych z przełomu lat 2015/2016 r. – funkcjonowało 69 przedszkoli, 26 szkół podstawowych, 14 gimnazjów, 29 szkół ponadgimnazjalnych i 21 uczelni wyższych<sup>493</sup>.

<sup>490</sup> Zob. Urząd Statystyczny w Katowicach: *Katowice ze statystyką przez lata*. Katowice, 2015, s. 1-11.

<sup>491</sup> W. Szewczyk: *Wiwat Katowice. Eseje, szkice, felietony*. Katowice, Wydawnictwo „Structura”, 2005, s. 78.

<sup>492</sup> Zob. Urząd Miasta Katowice: *Katowice miasto wielkich wydarzeń*. Katowice, Wydawnictwo „Unitex”, 2010, s. 8.

<sup>493</sup> Od września 2017 r. w związku z reformą struktury szkolnictwa zlikwidowano gimnazja i wprowadzono 8-letnią szkołę podstawową, 4-letnie liceum, 5-letnie technikum. W związku z tym nastąpiła zmiana w strukturze placówek oświatowych. W Katowicach – według danych z drugiej połowy 2018 r. – funkcjonowało 69 przedszkoli, 32 szkoły podstawowe, 7 zespołów szkolno-przedszkolnych i 2 zespoły szkół i placówek, 10 liceów ogólnokształcących, 2 technika, 3 zespoły szkół ogólnokształcących, 8 zespołów szkół specjalnych, 14 zespołów

W mieście zostało otwarte Centrum Informacji Naukowej i Biblioteka Akademicka (CINiBA), która jako jedyna w Polsce pełni funkcję głównej biblioteki dwóch uczelni – Uniwersytetu Śląskiego i Uniwersytetu Ekonomicznego<sup>494</sup>. Znajduje się tutaj także oddział Państwowej Akademii Nauk, przy którym istnieje Rada Języka Polskiego przyznająca tytuł Ambadora Polszczyzny i obejmująca swym patronatem Ogólnopolskie Dyktando<sup>495</sup>.

Rozwój Katowic z „miasta przemysłowego na miasto nowych dziedzin gospodarki, kultury i nauki”<sup>496</sup> oznacza zmianę stylu życia jego mieszkańców, którymi nie są już rdzenni, homogeniczni katowiczanie, ale osoby różnych kultur i subkultur. Specyfika wielkiego miasta ma to do siebie, że kreuje nową jakość życia wyznaczając inne, niż dotychczas formy egzystencji. W ujęciu socjologicznym aglomeracje takie charakteryzują bezosobowe relacje społeczne, anonimowość, samotność, osłabienie więzi rodzinnych i społecznych oraz anomia. Anna Szklarska mówi wręcz o obcości, która nie tylko ogranicza głębokie i prawdziwe kontakty międzyludzkie, ale zmienia relacje z osobowych na instrumentalne<sup>497</sup>. Ludzie żyją blisko siebie, ale jakby obok, nie czując się z sobą bliżej związani. Philip Zimbardo ujął to następująco: „Do najpotężniejszych sił przyczyniających się do degradacji natury ludzkiej należą warunki społeczne, które pozwalają człowiekowi być blisko innych ludzi, a jednocześnie czuć się wyobcowanym spośród nich. W wielkim mieście człowiek jest otoczony setkami innych ludzi, słyszy ich przez radio, ogląda w telewizji, je razem z nimi w restauracji [...], lecz pozostaje nieporuszony, niezwiązany z nimi, jak gdyby oni wcale nie istnieli”<sup>498</sup>.

Dynamiczny rozwój miast związany jest z masowym powstawaniem zamkniętych osiedli, które dezorganizują życie społeczne, a ich mieszkańcy są nastawieni na postępującą indywidualizację i prywatyzację zachowań oraz koncentrują się na zaspokajaniu wyłącznie potrzeb rodziny lub własnych<sup>499</sup>. Joanna Kusiak twierdzi, że „odgrodenie się to symboliczne

---

szkół zawodowych, 11 jednostek edukacyjnych z oddziałami integracyjnymi (przedszkola i szkoły podstawowe), 38 uczelni wyższych.

<sup>494</sup> Zob. Urząd Miasta Katowice: *Katowice dla odmiany*. Katowice, Wydawnictwo „Unitex”, 2014, s. 93.

<sup>495</sup> Zob. Urząd Miasta Katowice: *Katowice miasto wielkich wydarzeń*. Katowice, Wydawnictwo „Unitex”, 2010, s. 100.

<sup>496</sup> A. Barciak, E. Chojecka, S. Fertacz (red.): *Katowice. Środowisko, dzieje, kultura, język i społeczeństwo*. T. 1. Katowice, Muzeum Historii Katowic, 2012, s. 18.

<sup>497</sup> Zob. A. Szklarska: *Sprawiedliwość w czasach kryzysu*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 89.

<sup>498</sup> P. Zimbardo, F. Ruch: *Psychologia i życie*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988, s. 78.

<sup>499</sup> Zob. D. Owczarek: *Zamknięte osiedla, czyli dylemat współczesnych polskich miast. Badanie porównawcze mieszkańców zamkniętych i otwartych osiedli w Warszawie*. „Przegląd Socjologiczny” 2011 Tom LX nr 2-3, s. 366.

oddzielenie się od tej części społeczeństwa, z którą nie chcemy się identyfikować”<sup>500</sup>. Takie homogeniczne enklawy ludzi o określonej kategorii sprzyjają jeszcze większej izolacji, powodują aspołeczność i segregację między mieszkańcami w aglomeracji miejskiej. A przecież „człowiek zamieszkuje przez rozumienie miejsc. Im więcej przestrzeni potrafi przyswoić sobie dzięki własnej otwartości i wrażliwości, tym szersza jest jego topografia duchowa i tym większy i bogatszy jego świat”<sup>501</sup>.

Niestety społeczeństwo ponowoczesne sprawiło, że człowiek zastąpił wspólnotę indywidualizmem, a nawet osamotnieniem. Jednakże czy nie jest to powolny proces dehumanizacji człowieka w wielkim mieście? Jak w takiej rzeczywistości odnajdzie się dziecko, które odizolowane w społeczności miejskiej musi zintegrować się ze społecznością szkolną? Czy nie będzie narażone na jeszcze większy strach przed „nieznany” i zubożenie na drugiego? Wszystko będzie zależać od środowiska wychowawczego, w którym przyjdzie mu dojrzewać, dlatego może warto „spojrzeć na tę problematykę oczami dziecka, które nierzadko widzą więcej lub zupełnie inaczej niż oczy osoby dorosłej”<sup>502</sup>.

Terenem badań były wylosowane **szkoły podstawowe**: nr 11, 27, 31, 36, 62, 66 znajdujące się w mieście Katowice.

Szkoła Podstawowa **nr 11** z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach znajduje się w zespole dzielnic zachodnich – Brynowie-Osiedlu Zgrzebnika. Jest to pierwsza szkoła podstawowa w tej dzielnicy zbudowana w Polsce Ludowej w 1922 roku. Nowym rozdziałem w życiu szkoły było powstanie w 1964 roku szczechu Związku Harcerstwa Polskiego im. Obrońców Katowic, a rok później założono muzeum etnograficzne, w którym podziwiać można do dziś liczne eksponaty zbierane przez lata na obozach harcerskich. W 1993 roku otwarto tu pierwszy oddział integracyjny, a szkoła stała się placówką otwartą na potrzeby dzieci niepełnosprawnych. Celem integracji jest pełne uczestnictwo wszystkich dzieci w edukacyjnym i społecznym życiu szkoły. Dzięki temu dzieci niepełnosprawne mogą w miejscu swojego zamieszkania podejmować obowiązek szkolny nie narażając się na koszty i niewygodę dojazdów do ośrodków specjalistycznych. Uczniowie niepełnosprawni nie czują się izolowani, ponieważ ich wychowanie i nauczanie odbywa się razem z dziećmi zdrowymi. Placówka posiada salę gimnastyczną, świetlicę, 14 sal lekcyjnych, pracownię językową, komputerową dla klas starszych i młodszych,

<sup>500</sup> J. Kusiak: *Samotność w penthausie*. „Res Publica Nowa” 2009 nr 5, s. 24.

<sup>501</sup> H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2006. Podaję za: K. Łaguna-Raszkiewicz: *Pamięć społeczna miasta-bogactwo znaczeń i sensów dla edukacji*. „Pedagogika Społeczna” 2013 nr 3 (49), s. 51.

<sup>502</sup> E. Strzemieczna: *Dzieciństwo w wielkim mieście- obszar badań i refleksji*. „Pedagogika Społeczna” 2010 nr 3-4, s. 121.

logopedyczną, multimedialną w szkolnej bibliotece, czytelnię, a także salki rewalidacyjne do zajęć indywidualnych. Przy szkole znajduje się boisko oraz plac zabaw. Zajęcia dydaktyczne odbywają się w systemie jednozmianowym.

Szkoła Podstawowa **nr 27** im. Władysława Szafera w Katowicach znajduje się w zespole dzielnic południowych miasta – Piotrowicach-Ochojcu. Powstała stosunkowo niedawno, bo trzydzieści lat temu – w 1986 roku. Integralną częścią szkolnej historii jest działalność XIV Środowiskowego Szczepu Harcerskiego imienia „Cichociemnych”. Placówka jest jedną z większych – pod względem liczebności uczniów – szkołą w Katowicach. Posiada 40 sal lekcyjnych, pracownię komputerową, pracownię językowe, 4 sale gimnastyczne, świetlicę, a także boisko i plac zabaw znajdujący się wokół szkoły. Zajęcia dydaktyczne odbywają się w systemie jednozmianowym. Placówka od 1988 roku posiada klasy sportowe o profilu piłki nożnej, siatkówki, koszykówki i piłki ręcznej.

Szkoła Podstawowa **nr 31** im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach znajduje się w zespole dzielnic wschodnich miasta – Zawodziu. Powstała w 1963 roku. Placówka posiada 15 sal lekcyjnych, pracownię komputerową, przyrodniczą, językową, 2 sale gimnastyczne, świetlicę, a także boisko szkolne i plac zabaw. Zajęcia dydaktyczne odbywają się w systemie jednozmianowym. W szkole jest realizowana innowacja pedagogiczna z zakresu edukacji matematycznej w klasach I-III „Odkrywamy tajemniczy świat matematyki”.

Szkoła Podstawowa **nr 36** im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach znajduje się w zespole dzielnic śródmiejskich miasta – Koszutce. Swą działalność rozpoczęła w 1954 roku. Od 1963 roku istnieje w szkole VII Szczep im. Szarych Szeregów. Placówka posiada klasy sportowe o profilu piłki nożnej. Baza szkoły nieustannie ulega korzystnym zmianom. Obecnie placówka posiada wyremontowaną salę gimnastyczną, salkę korekcyjną, 14 sal lekcyjnych, salkę do zajęć rewalidacyjnych, salę zabaw dla młodszych uczniów, pracownię komputerową i świetlicę. Przy szkole znajduje się boisko i plac zabaw. Zajęcia dydaktyczne odbywają się w systemie dwuzmianowym. W szkole jest realizowana innowacja pedagogiczna mojego autorstwa z zakresu wychowania dzieci w pierwszym etapie kształcenia szkoły podstawowej „Maluchy na start – świat wartości w świecie dziecka”.

Szkoła Podstawowa **nr 62** im. Józefa Kocurka w Katowicach znajduje się w zespole dzielnic śródmiejskich miasta – Koszutce. Placówka posiada nowocześnie wyposażone sale lekcyjne, pracownię komputerową z tablicą interaktywną, świetlicę oraz zaplecze sportowe: salę gimnastyczną, salę zabaw, basen, boiska, bieżnię oraz plac zabaw. Zajęcia dydaktyczne odbywają się w systemie jednozmianowym.

Szkoła Podstawowa **nr 66** im. Janusza Korczaka w Katowicach znajduje się w zespole dzielnic północnych miasta – Osiedlu Tysiąclecia. Placówka działa od 1968 roku. Oprócz oddziałów masowych posiada cztery oddziały dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową. Szkoła ma do dyspozycji 21 sal lekcyjnych i 2 pracownie komputerowe wyposażone w nowoczesny sprzęt, pracownię do terapii Metodą Tomatisa, pracownię do integracji sensorycznej, salę do stymulacji polisensorycznej, profesjonalnie wyposażony gabinet terapii pedagogicznej z zapleczem logopedycznym, multimedialną pracownię językową wyposażoną w tablicę interaktywną oraz świetlicę. Szkoła posiada także 2 sale gimnastyczne, boiska do piłki siatkowej i koszykówki, a także plac zabaw. Na terenie szkoły działa drużyna harcerska i zuchowa. Zajęcia dydaktyczne odbywają się w systemie jednonmianowym.

**Tabela 3: Specyfikacja szkół, w których zostały przeprowadzone badania**

Lp.	Nazwa szkoły	Liczba oddziałów		Liczba uczniów		Liczba zatrudnionych nauczycieli	
		I-III	IV-VI	I-III	IV-VI	I-III	IV-VI
1.	Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki	12	9	257	184	13	38
						<b>Nauczyciele współorganizujący kształcenie integracyjne</b>	
						9	
2.	Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera	20	14	482	322	20	29
3.	Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza	9	7	207	160	9	23
4.	Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego	8	8	195	184	8	29
5.	Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka	10	7	229	150	10	25
6.	Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka	8	6	180	145	8	30

Zródło: badania własne

## 2.9. Organizacja badań

Każde badanie empiryczne wymaga określonego schematu postępowania. Tok postępowania badawczego podlega usystematyzowaniu. I tak, Lawrence Neuman wyodrębnia w nim:

1. Wybór tematu;

2. Analizę badanego problemu i dyskusję o nim;
3. Sporządzenie projektu badawczego;
4. Zebranie danych;
5. Analizę danych;
6. Interpretację danych;
7. Poinformowanie społeczności naukowej<sup>503</sup>.

Zaś według Janusza Sztumskiego projekt badawczy powinien zawierać co najmniej następujące punkty:

1. Ustalenie problemu;
2. Sformułowanie hipotez;
3. Określenie danych niezbędnych do weryfikacji hipotez;
4. Ustalenie podmiotu i przedmiotu badawczego;
5. Określenie metod, technik i narzędzi badawczych oraz zasad weryfikacji zebranego materiału;
6. Ustalenie czasu badań i etapów procesu badawczego;
7. Sporządzenie kosztorysu<sup>504</sup>.

Wiesław Ciczkowski wyodrębnia z kolei następujące kroki procesu badawczego:

1. Fazę budowania koncepcji badawczej:
  - a) określenie zakresu badań;
  - b) studia nad literaturą, kwerenda;
  - c) etap formułowania problemów, hipotez i innych pojęć teoretycznych.
2. Fazę projektowania warsztatu badawczego:
  - a) etap wyboru terenu badań, dobór próby;
  - b) budowa narzędzi badawczych i innych.
3. Fazę realizacji badań:
  - a) opracowanie harmonogramu badań;
  - b) gromadzenie materiałów empirycznych.
4. Fazę analityczno-opisową:
  - a) opracowanie i porządkowanie materiałów;
  - b) opis i analiza danych empirycznych;
  - c) weryfikacja założeń badawczych i hipotez<sup>505</sup>.

<sup>503</sup> Zob. W.L. Neuman: *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Przeł. Z. Kwieciński. Boston, Allyn and Bacon, 2000, s. 22.

<sup>504</sup> Zob. J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2005, s. 40.

Natomiast Teresa Bauman i Tadeusz Pilch przedstawiają szczegółowy schemat postępowania, którym jest:

1. Faza koncepcyjna:

- a) temat – przedmiot, cel, uzasadnienie, studia nad literaturą przedmiotu;
- b) problemy badawcze;
- c) hipotezy badawcze;
- d) wybór terenu badań i dobór próby;
- e) typologia zmiennych;
- f) schemat wyjaśniania związków między zmiennymi;
- g) typologia wskaźników do zmiennych;
- h) metody, techniki i narzędzia badań;
- i) definicje teoretyczne ważniejszych pojęć;
- j) badania pilotażowe;
- k) ostateczna wersja problemów badawczych, hipotez teoretycznych i narzędzi badań;
- l) gromadzenie literatury przedmiotu.

2. Faza wykonawcza:

- a) opracowanie harmonogramu badań;
- b) przeprowadzenie badań właściwych;
- c) uporządkowanie materiałów badawczych;
- d) opracowanie klucza kodyfikującego;
- e) kodyfikacja i opracowanie statystyczne;
- f) analiza jakościowa, klasyfikacja zagadnień i zależności;
- g) weryfikacja hipotez;
- h) opracowanie teoretyczne<sup>506</sup>.

Na podstawie powyższych wskazówek podjęto decyzję, że **me badania zostaną przeprowadzone według następujących etapów:**

1. Faza koncepcyjna:

- a) ustalenie i uzasadnienie tematu, sformułowanie przedmiotu i celów badań, studiowanie literatury: marzec – grudzień 2014;
- b) sprecyzowanie problemów badawczych: styczeń – marzec 2015;

<sup>505</sup> Zob. W. Ciczkowski: *Prace promocyjne z pedagogiki*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000, s. 59, 60; Por. K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, 2000, s. 15-21; Por. M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 185.

<sup>506</sup> Zob. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 187.

- c) wybór terenu badań i dobór próby: kwiecień – czerwiec 2015;
- d) opracowanie koncepcji metodologicznej badań, przygotowanie narzędzi badawczych: lipiec – grudzień 2015;
- e) przygotowanie bibliografii: styczeń 2016;
- f) przeprowadzenie badań pilotażowych (obserwacja nauczycieli i uczniów): czerwiec 2016;
- g) ostateczne opracowanie koncepcji badawczej: czerwiec 2016.

## **2. Faza wykonawcza:**

- a) sporządzenie harmonogramu badań;
- b) przeprowadzenie badań właściwych:
  - analiza dokumentów oficjalnych w badanych placówkach (statut, program wychowawczy, program profilaktyczny, podręczniki uczniów klasy szóstej z języka polskiego i historii): wrzesień 2016;
  - analiza dokumentów intencjonalnych (wypracowania uczniów na temat: „Moja szkoła sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?”): październik 2016;
  - obserwacje lekcji z języka polskiego i historii: listopad 2016 – luty 2017;
  - ankieta dla nauczycieli i uczniów: marzec 2017;
  - wywiad z nauczycielami: kwiecień 2017.

## **3. Zebranie materiałów badawczych:** maj 2017;

## **4. Analiza jakościowo-ilościowa przeprowadzonych badań:** czerwiec – wrzesień 2017;

## **5. Opracowanie wyników badań:** październik – grudzień 2017.



## CZĘŚĆ EMPIRYCZNA

### Rozdział 1. Sprawiedliwość z perspektywy ucznia klasy szóstej szkoły podstawowej – wymiar aksjologiczny i normatywny

#### 1.1. Pojmowanie oraz postrzeganie sprawiedliwości i niesprawiedliwości przez uczniów

Proces zmierzający ku dojrzałości aksjologicznej człowieka rozpoczyna się w momencie jego narodzin. Zachodząc w określonej rzeczywistości społecznej jest uzależniony od spuścizny kulturowej oraz wpływów środowiska. Pojmowanie wartości stanowi bowiem konsekwencję ludzkich doświadczeń, percepcji siebie i świata<sup>507</sup>.

Rozumienie to „uprzytomnienie sobie treści pojęciowej (zwłaszcza pojęcia, sądu lub związku logicznego) przez umysł, a także odczytanie znaczenia znaku”<sup>508</sup>. Człowiek rozumiejący siebie i innych nadaje znaczenia pewnym twierdzeniom i interpretuje je kreując rzeczywistość. To, w jaki sposób to czyni zależy między innymi od specyfiki jego psychiki, etapu rozwoju moralnego oraz środowiska społecznego – kulturowego i wychowawczego, w którym egzystuje.

John Rawls sprowadza sprawiedliwość do dwóch zasad, z której pierwsza zapewnia człowiekowi maksimum wolności, a druga nakazuje tak dystrybuować dochód i bogactwo, by było to korzystne dla każdego<sup>509</sup>. Klasyczne pojmowanie sprawiedliwości jako „przyznanie każdemu, co mu się należy”<sup>510</sup> przypisywane Ulpianowi, ale pochodzące od Cyserona „poszerza” Przemysław Strzyżyński o wszystko to, „co dotyczy drugiego człowieka – dobre imię, rzetelność, brak uprzedzeń oraz działania nie tyle naprawiające jakąś szkodę, ile jako wcześniejsze nastawienie, aby szkody nie wyrządzić”<sup>511</sup>.

Alicja Żywczok twierdzi, że istotny element sposobu pojmowania sprawiedliwości kryje się w postępowaniu zgodnym z pewnymi generalnymi normami, które dotyczą

<sup>507</sup> Zob. K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1994, s. 13.

<sup>508</sup> J. Hartman (red.): *Słownik filozofii*. Kraków, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, 2009, s. 195.

<sup>509</sup> Zob. J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 107-108.

<sup>510</sup> Cyseron: *Pisma filozoficzne*. T. 1. Przeł. W. Kornatowski. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960, s. 187.

<sup>511</sup> P. Strzyżyński: *Problem świadomości prawidłowości psychicznych w byciu sprawiedliwym*. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014, s. 158-159.

postępowania wobec innych osób, społeczności<sup>512</sup>. Oddziaływanie na młodego człowieka za pośrednictwem norm sprzyja nie tylko zrozumieniu przez niego pewnych pojęć, ale ma też głęboki wymiar wychowawczy – wprowadza go w życie społeczne tak, by mógł nawiązywać konstruktywne relacje międzyludzkie.

Jean Piaget uważał, że w relacji dziecka z osobami dorosłymi można wyróżnić dwa procesy obejmujące okres od wczesnego do późnego dzieciństwa. Pierwszy, „to moralny przymus dorosłych, który prowadzi do heteronomii i tym samym do realizmu moralnego. Drugi to współdziałanie doprowadzające do autonomii”<sup>513</sup>. Autor nazywa to moralnością przymusu i moralnością współdziałania<sup>514</sup>. Pojmowanie sprawiedliwości przez dzieci dwunasto-trzynastoletnie (uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej) powinno zatem mieć już charakter na tyle autonomiczny, by mogły zauważyć, że wszystko co dotyczy prawego postępowania ma swe źródło w umowie społecznej i wzajemnych postanowieniach, a nie w relacjach opartych na autorytecie władzy.

Stadia rozwoju społeczno-moralnego Lawrence’a Kohlberga uwidaczniają różnice jakościowe w sposobie pojmowania pojęć. Opisuje on rozumienie sprawiedliwości jako progres w sferze społeczno-moralnej następujący dzięki trzem poziomom rozwoju, poczynając od egocentryzmu i relatywizmu moralnego, orientację prawa i porządku, aż po orientację uniwersalnych zasad sumienia<sup>515</sup>.

Aby przekonać się jak uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej pojmują sprawiedliwość, przeprowadziłam **sondaż diagnostyczny** za pomocą techniki ankiety w sześciu katowickich szkołach podstawowych. Zadałam 300 respondentom **pytanie (1 ankiety)**, które brzmiało: **wymień trzy rzeczowniki, które kojarzą Ci się ze słowem „sprawiedliwość”**. Uzyskane wyniki ukazały, że uczniowie utożsamiają sprawiedliwość z instytucją, wartościami oraz cechami charakteru człowieka. Spośród 884 udzielonych odpowiedzi, najwięcej – bo aż 152 (17,19%) – uzyskał sąd. I taki wybór nie zaskakuje, bo przecież sąd, jako instytucja stojąca na straży sprawiedliwości, definiowany jako organ państwowy jest powołany do stosowania prawa w praktyce, czyli wymierzania

<sup>512</sup> Zob. A. Żywczok: *Wartość sprawiedliwości w procesie wychowania*. W: B. Pitula (red.): *Nauczyciel wobec problemów współczesności*. Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2006, s. 32.

<sup>513</sup> J. Piaget: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Przeł. T. Kołakowska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967, s. 180; Por. D. Czyżowska, *Sprawiedliwość i troska. O sposobach rozwiązywania dylematów moralnych przez kobiety i mężczyzn*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 52.

<sup>514</sup> Zob. J. Piaget: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Przeł. T. Kołakowska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967, s. 307.

<sup>515</sup> Zob. L. Kohlberg: *Essays on Moral Development*. T. 1. W: *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and Idea of Justice*. New York, Harper and Row, 1981.

sprawiedliwości. Innego zdania byli uczniowie, którzy udzielili 668 (75,56%) odpowiedzi<sup>516</sup>, kojarząc sprawiedliwość z wartościami moralnymi, równością wobec prawa i cechami charakteru człowieka – najwyżej sytuując uczciwość. Natomiast zaraz po niej uplasowali równość, prawdę i szacunek, czyli wartości moralne niezmiernie istotne w kontaktach międzyludzkich. Wśród pozostałych określeń były: policja – 57 (6,45%) wypowiedzi, konstytucja – 5 (0,57%) wskazań – i prawo – 2 (0,23%) stwierdzeń.

**Tabela 4: Skojarzenia uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej ze słowem „sprawiedliwość”**  
N=884\*

Lp.	Pytanie: Wymień trzy rzeczowniki, które kojarzą Ci się ze słowem „sprawiedliwość”	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Sąd	152	17,19
2.	Uczciwość	79	8,94
3.	Równość	74	8,37
4.	Prawda	72	8,14
5.	Szacunek	72	8,14
6.	Szczerość	67	7,58
7.	Dobro	63	7,13
8.	Mądrość	62	7,01
9.	Odpowiedzialność	60	6,79
10.	Równouprawnienie	60	6,79
11.	Odwaga	57	6,45
12.	Policja	57	6,45
13.	Konstytucja	5	0,57
	Prawo	2	0,23
	Obiektywizm	1	0,11
	Solidarność	1	0,11
14.	<b>Razem:</b>	<b>884</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

\*Liczba odpowiedzi jest większa niż liczba osób badanych, gdyż badani mieli możliwość podania trzech odpowiedzi. Badana grupa uczniów liczyła 300 osób.

Zadowolające jest to, że wartości moralne pojawiły się w odpowiedziach dzieci, bo to oznacza, że otrzymały pewną edukację aksjologiczną. Wskazania uczniów były dość zróżnicowane, jednak najważniejszą dla nich okazała się **uczciwość** – 79 (8,94%) odpowiedzi, jako „cecha moralna, której istotą jest ściśle przestrzeganie norm moralnych określających stosunek podmiotu do współzysujących z nim ludźmi oraz do samego siebie; prawość w postępowaniu”<sup>517</sup>. Dzieci pojmują i rozpatrują sprawiedliwość w kontekście społecznym – jako normę, która oznacza jak powinno bądź nie powinno się postępować.

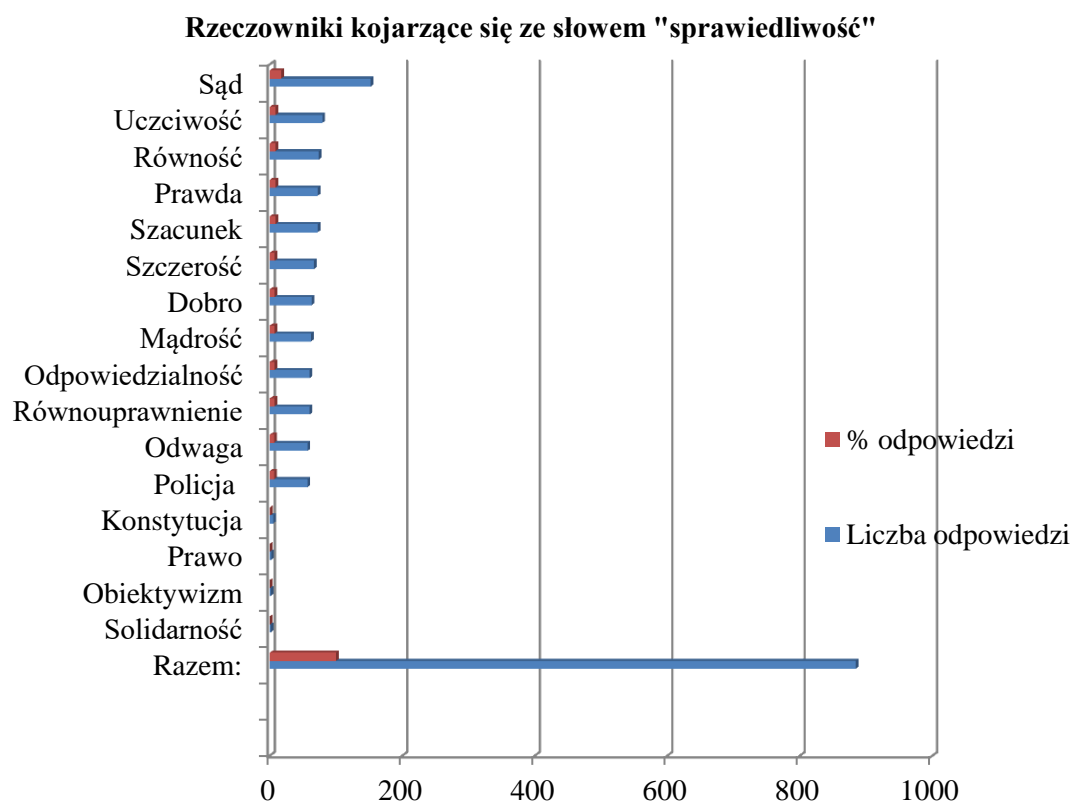
<sup>516</sup> **Wynik uzyskano** na podstawie wyboru spośród wszystkich odpowiedzi dzieci takich określeń, które odnoszą się do wartości moralnych i cech charakteru człowieka, czyli: uczciwości, równości, prawdy, szacunku, szczerości, dobra, mądrości, odpowiedzialności, równouprawnienia, odwagi, obiektywizmu, solidarności.

<sup>517</sup> S. Jedynak (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 252.

W ich opinii sprawiedliwość jest uczciwym postępowaniem, a jeśli uczciwym, to na pewno zgodnym z prawem. Maria Ossowska, normy odwołujące się do odpowiedniej oceny, a za jej pośrednictwem do wartości i powinności nazywa aksjologicznymi<sup>518</sup>. Można zatem przyjąć, że dla dzieci mających na co dzień styczność z nakazami i zakazami w postaci różnych zaleceń, uczciwość jest zarówno cechą, wartością, jak i normą, bo normy typu: „powinieneś być uczciwy”, „bądź sprawiedliwy” wynikają z oddziaływania wartości uczciwości i sprawiedliwości. Mają zatem znaczenie powszechnie obowiązujące.

#### Wykres 1:

Skojarzenia uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej ze słowem „sprawiedliwość”



Źródło: badania własne

Zaraz za uczciwością znaczące miejsce zajęła **równość** – 74 (8,37%) odpowiedzi, definiowana jako „niedyskryminujące traktowanie wszystkich obywateli przez konstytucję, prawo i inne instytucje publiczne”<sup>519</sup>. Uczniowie bardzo często manifestują swoje wzburzenie, jeśli ktoś jest traktowany inaczej, niż ogół. Sprawiedliwie w ich przekonaniu znaczy „po równo” – tyle samo. Niestety, matematyczna równość nie jest możliwa

<sup>518</sup> Zob. M. Ossowska: *Podstawy nauk o moralności*. Wrocław – Warszawa – Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1994, s. 109.

<sup>519</sup> J. Hartman (red.): *Słownik filozofii*. Kraków, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, 2009, s. 196.

w przypadku działań sprawiedliwych, jednak dzieci nie są tego świadome, ponieważ ich rozwój moralny jeszcze trwa.

Dla respondentów, równie cenna jak równość okazały się **prawda** – 72 (8,14%) wskazania, **szacunek** – 72 (8,14%) wypowiedzi, i **szczerłość** – 67 (7,58%) wyborów. Prawda już w platońskiej koncepcji<sup>520</sup> była warunkiem sprawiedliwości społecznej, zatem dzieci znakomicie określiły ją jako komponent prawego ładu społecznego wpisującą się w zalecaną wychowawczo hierarchię wartości. Podobnie szczerłość, będąca odmianą autentyczności, oznaczająca mówienie prawdy stała się dla uczniów warunkiem sprawiedliwości. Dobrze, że szacunek – będący „pokrewną życzliwości postawą akceptacji wobec drugiego człowieka”<sup>521</sup> – został przez nie skojarzony ze sprawiedliwością, ponieważ w czasach, w których nagminnie mówi się dzieciom o należnych prawach, traktowanie drugiego człowieka z szacunkiem jest im bliskie (przynajmniej w świadomości), bo z tym stykają się na co dzień domagając się szacunku i okazując go.

**Dobro** – 63 (7,13%) wypowiedzi – jako „właściwość każdego bytu oraz zasada będąca u podstaw wszystkiego, co istnieje”<sup>522</sup>, trafnie zostało utożsamione przez ankietowanych ze sprawiedliwością. Jedyne co może zastanawiać, to sposób interpretacji: nie tylko w kontekście czynów moralnych, dobroci okazywanej innym, ale – dobrobytu – tak często dziś lansowanego. Gdyby dzieci raczej miały na myśli ostatnią możliwość, to kłóciłaby się ona z zasadami sprawiedliwości społecznej.

Jeżeli dla Platona niesprawiedliwość jest równoznaczna z brakiem mądrości<sup>523</sup>, to uczniowie słusznie zauważyli, że obecność **mądrości** – 62 (7,01%) wypowiedzi – gwarantuje sprawiedliwy ład. Osoby mądre z reguły podejmują właściwe decyzje, a dla dzieci jest to gwarantem sprawiedliwego traktowania.

O dojrzałości ankietowanych może świadczyć fakt, że posłużyli się terminem „**odpowiedzialność**” – 60 (6,79%) wypowiedzi. Znalazł się on co prawda dopiero na dziewiątym (spośród trzynastu) miejscu w tabeli, jednak łączy się z prawym postępowaniem i odnosi do powinności względem siebie i innych oraz ponoszenia konsekwencji za swe czyny. A te są bliskie dziecku, ponieważ od najmłodszych lat – w rodzinie, szkole, środowisku rówieśniczym, stawiane są mu wymagania, które mają sprawić, że nauczy się podejmować odpowiedzialne decyzje i dostrzeże ich skutki. Obowiązujące bowiem

<sup>520</sup> Zob. Platon: *Państwo*. T. 1. Przeł. W. Witwicki. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 1999.

<sup>521</sup> S. Jedynak (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 239.

<sup>522</sup> J. Hartman (red.): *Słownik filozofii*. Kraków, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, 2009, s. 39.

<sup>523</sup> Zob. Platon: *Państwo*. T. 1. Przeł. W. Witwicki. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 1999, s. 43.

w otoczeniu społecznym reguły wymagają od niego odpowiedniej, dojrzałej postawy, dlatego dobrze, że dzieci zwróciły na to uwagę.

Zastanawia natomiast identyczna – jak w przypadku odpowiedzialności – liczba odpowiedzi dla **równouprawnienia** – 60 (6,79%), gdyż znaczenie tych terminów jest różne. Z etymologicznego punktu widzenia powinno być ono ulokowane tuż przy równości. Jednak przypuszczam, że jest to związane ze stosowaniem przez uczniów tych określeń zamiennie. Stąd przypadkowe usytuowanie równouprawnienia tuż przy odpowiedzialności.

Uczniowie nie docenili **odwagi** – 57 (6,45%) wypowiedzi, uznając zapewne, że w czasach pokoju nie jest ona tak konieczna. Lepiej znają i rozumieją odwagę cywilną, bezpośrednio powiązaną z mówieniem prawdy, którą to umiejscowili na czwartej pozycji.

Zastanawia niska pozycja instytucji **policji** – 57 (6,45%) odpowiedzi, która z racji swej funkcji powinna uzyskać zdecydowanie więcej wyborów. Niestety wynik wskazuje na brak zaufania do tej służby. Wnioskuje, że przyczyną mogą być doświadczenia dzieci i ich rodziców związane z niską wykrywalnością przestępstw, poczuciem krzywdy ofiar i bezkarnością sprawców, co przeczy działaniu sprawiedliwemu.

Należy zadać także pytanie, dlaczego terminy: „**konstytucja**” – 5 (0,57%) wypowiedzi oraz „**prawo**” – 2 (0,23%) wyborów, pojawiły się w odpowiedziach dzieci incydentalnie. Prawdopodobnie jest to związane z tym, że na co dzień bardzo rzadko stykają się z tymi terminami, nie doświadczają ich obecności w swoim otoczeniu, a w związku z tym nie posługują się nimi.

Podobna sytuacja odnosi się do określeń: „**obiektywizm**” – 1 (0,11%) wypowiedzi i „**solidarność**” – 1 (0,11%) wskazań. Okazało się, że terminy te uzyskały zaledwie po jednej odpowiedzi, co oznacza, że – w opinii uczniów – mają niewiele wspólnego ze sprawiedliwością. A przecież obiektywizm oznaczający bezstronność, traktowanie drugiego człowieka bez uprzedzeń, powinien być dziecku bliski, ponieważ samo domaga się takiego traktowania w różnych sytuacjach: oceniania, rozwiązywania konfliktów rówieśniczych, rodzinnych. Analogicznie jest w przypadku określenia „solidarność”, rozumianego jako dążenie do wspólnego celu, jedności, przynależności. Niesienie pomocy, współuczestnictwo w takich przedsięwzięciach, mimo że towarzyszą dzieciom na co dzień (wolontariat, akcje charytatywne), to jednak jako odrębne pojęcie mające określone znaczenie nie występuje. Uzyskany wynik dowodzi, że dziecko nie potrafi odnaleźć w swoim słownictwie niektórych terminów aksjologicznych, ponieważ sporadycznie ma z nimi do czynienia, nie posługuje się nimi na tyle często, by utrwaliły się w jego świadomości.

Potwierdzeniem wyników uzyskanych w badaniu ankietowym są **wypracowania** uczniów pt. „Moja szkoła – sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?”, napisane na potrzeby niniejszych badań. Znaczna większość badanych (84%) posłużyła się terminami będącymi w ścisłym związku z pojęciem „sprawiedliwość”, takimi jak: „uczciwość”, „szacunek”, „równość”, „odwaga”, „prawda”, a także użyła słów będących jej zaprzeczeniem: „niesprawiedliwość”, „nieuczciwość”, „nieprawdomówność”, „nierówność”. Słowa lub określenia wykorzystane przez dzieci dotyczyły sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczycieli i innych uczniów, ukazywały źródło konfliktu oraz osoby podejmujące działania sprawiedliwe bądź ich niepodejmujące. Pozostała grupa uczniów (16%) nie zastosowała określeń związanych z kategorią sprawiedliwości.

Pojmowanie sprawiedliwości dzieci ujęły w swych wypracowaniach, opisując ją jako czyny sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe, dystrybucję przez nauczyciela pewnych dóbr – w postaci ocen wyników w nauce lub zachowania, a także w kontekście przysługujących im praw i przestrzegania prawa. Większość uczniów skupiła się, na takich wartościach moralnych, jak: „uczciwość”, „równość”, „prawda”, „dobro”, „szacunek”.

Swe **negatywne zdanie na temat szkolnej sprawiedliwości** uczniowie uzasadniali następująco:

- „Gdybym miał określić czym jest sprawiedliwość i jaka jest moja szkoła, to napisałbym, że sprawiedliwość nie ma nic wspólnego ze szkołą. Sprawiedliwa będzie wtedy, gdy nie będzie w niej nauczycieli, bo oni nie traktują nas **równo** i z **szacunkiem**”.
- „Sprawiedliwość to dla mnie **równość**. Szkoła opracowała regulamin oceniania punktowego za zachowanie. To oznacza, że każdy powinien być **równo** traktowany. Problem pojawia się niestety w momencie, gdy nauczyciel w różny sposób kwalifikuje dane zachowanie. Wtedy postępuje bardzo **nieuczciwie**”.
- „Nauczyciele oceniają uczniów według własnego uznania, a nie ustalonych przepisów. W ten sposób pokazują nam, że w życiu nie trzeba postępować **sprawiedliwie** i **uczciwie**”.
- „Zostałem zaatakowany na przerwie przez kolegów i dlatego, że się broniłem i odepchnąłem ich ja także dostałem minusowe punkty. Nikt nie chciał słuchać moich wyjaśnień. To było bardzo **niesprawiedliwe** i **nieuczciwe**”.
- „Dyrektor nie ma **odwagi** powiedzieć **prawdy** przy uczniu i zawsze staje po stronie nauczyciela”.
- „Według wielu nauczycieli szkoła powinna być wszystkim, czym powinniśmy się zajmować. Szkoła jest miejscem, w którym spędzam większość dnia, a resztę spędzam na

nauce i odrabianiu zadań domowych. Nauczyciele wywierają na nas dużą presję, dlatego do szkoły chodzimy **przestraszeni i smutni**”.

– „Uważam, że moja szkoła nie jest sprawiedliwa, ponieważ nie bierze pod uwagę **dobra** uczniów. Jesteśmy przemęczeni ciągłą nauką i odrabianiem zadań domowych. Wszyscy nauczyciele twierdzą, że ich przedmiot jest najważniejszy i nie myślą o tym ile godzin musimy spędzić w domu nad odrabianiem lekcji”.

– „Sprawiedliwość równa się **prawo**. Dla mnie nauczyciel nie zachowuje się tak jak powinien, ponieważ uczeń, który nie postępuje zgodnie z regulaminem szkoły, a równocześnie bierze udział w różnych konkursach, nie dostaje punktów ujemnych. Według mnie jest to niezgodne z **prawem** obowiązującym w szkole. Taki nauczyciel powinien zostać ukarany”.

– „Jeżeli jeden z uczniów zachowa się źle na lekcji, to cała klasa otrzymuje karę. To przecież jest sprzeczne z **prawem**”.

– „Karani punktami ujemnymi zostają wszyscy uczniowie biorący udział w bójce. Nauczyciel nie wyjaśnia, kto był sprawcą, a kto ofiarą. Moim zdaniem łamie wtedy **prawo**”.

Oto reprezentatywne wypowiedzi uczniów twierdzących, że **ich szkoła jest sprawiedliwa**:

– „Nauczyciele oceniają każdego **równo**, to znaczy na tyle punktów, na ile sobie zasłużył. Są zatem **uczciwi** wobec wszystkich uczniów i nikt nie powinien mieć do nich pretensji o to, że oceniają **niesprawiedliwie**”.

– „Nauczyciele troszczą się o nas i są dla nas **dobrzy**, gdy źle się czujemy. Dzwonią wtedy po rodziców i przez chwilę możemy poczuć się jak w domu”.

– „Nauczyciele w mojej szkole są bardzo **mądrzy**. Mam na myśli nie tylko ich wiedzę, ale także to, że zawsze pomagają nam w potrzebie, są bardzo mili i nie krzyczą. Traktują nas z **szacunkiem**”.

Wypowiedzi dzieci nacechowane są opiniami pozytywnymi i negatywnymi. Mimo, że wiele z nich jest pejoratywnych, uczniowie prawidłowo zdefiniowali pojęcia aksjologiczne pozostające w ścisłym związku ze sprawiedliwością bądź antywartością – niesprawiedliwością, ukazując deficyt wartości pożądaných i oczekiwanych.

Analiza treści **podręczników** z języka polskiego i historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej obowiązujących w roku szkolnym 2016/2017 w kontekście obecności elementarnych terminów aksjologicznych, takich jak: „sprawiedliwość” i „równość” pozwala stwierdzić, że określenie „sprawiedliwość” oraz słowa będące w ścisłym związku z nim mają



charakter wzmiankowy. Uczeń nie znajdzie w nich również wyjaśnienia pojęcia „sprawiedliwość”.

Na podstawie przykładów zawartych w podręcznikach z języka polskiego można zauważyć, że termin „równość” w ogóle nie występuje, a określenie „sprawiedliwość” znalazło się pięciokrotnie na trzech stronach, a najczęściej – bo aż siedmiokrotnie na sześciu z nich, uczeń może zetknąć się z terminem „wolność”. Natomiast na kartach podręczników z historii, o sprawiedliwości czytamy siedmiokrotnie na pięciu stronach, o równości ośmiokrotnie na ośmiu, a wolność występuje trzydzieści trzy razy na dwudziestu dwóch stronach.

Sprawiedliwość została ukazana uczniom jako wartość oraz jako norma obowiązująca w społeczeństwie, równość – przez pryzmat praw, a wolność w ujęciu historycznym – jako wolna bądź zniewolona Ojczyzna, przestrzeń osobista (swoboda) oraz w kontekście praw dziecka. Uzyskany wynik jest zbieżny z badaniami przeprowadzonymi w 2008 roku przez Czesława Nowarskiego dotyczącymi „rozumienia sprawiedliwości w szkolnych podręcznikach historii z lat 1946-1989”<sup>524</sup>, z których jednoznacznie wynika, że aspekt sprawiedliwości jest potraktowany marginalnie i pojawia się sporadycznie.

Nie zdumiewa zatem pojmowanie przez uczniów sprawiedliwości w odniesieniu do instytucji – sądu, gdyż termin ten rzadko odzwierciedla się w ich podręcznikach, zarówno w kontekście normatywnym, jak i aksjologicznym.

Analizie poddano trzy podręczniki z **języka polskiego**<sup>525</sup>. W podręczniku *Przygoda z czytaniem* – liczącym 240 stron, słowo „sprawiedliwość” widnieje na jednej:

– S. Undset: *Legendy o królu Arturze* (fragment): „Walczyli przeciw sobie wiele lat, przelewali wzajemnie krew, pustoszyli kraj, sprowadzając nędzę na ubogi, prosty lud, nie było bowiem ani praw, ani sprawiedliwości w królestwie” (s. 234).

Termin równość nie występuje, natomiast o wolności uczeń może przeczytać na sześciu stronach<sup>526</sup>.

<sup>524</sup> C. Nowarski: *Rozumienie sprawiedliwości w szkolnych podręcznikach historii z lat 1946-1989*. W: D. Probuska (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 259-268.

<sup>525</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006; H. Dobrowolska, U. Dobrowolska: *Jutro pójdę w świat*. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej. Klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014.

<sup>526</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 15, 124-125, 161, 175-176, 186.

W kolejnym podręczniku z języka polskiego *Słowa na start!*, liczącym 264 stron słowo „równość” nie zostało uwzględnione, natomiast termin „sprawiedliwość” widnieje na dwóch:

- Ch. Perrault: Knyps z Czubkiem: „Aby zaś wszystko w rodzinie Waszej Królewskiej Mości działa się sprawiedliwie, starsza nie będzie miała rozumu za grosz i wyrośnie na głupią, chociaż śliczną pannę”; „Ładna mi sprawiedliwość – mruknęła pod nosem królowa; Sprawiedliwość wrózek objawia się dopiero po latach – powiedziała” (s. 173).
- Polecenie wykonania ćwiczenia przez uczniów: Spośród podanych wartości wybierz te, które cenisz najbardziej: sprawiedliwość, uczciwość, odwaga, dobroć, życzliwość, bezinteresowność, pracowitość (s. 183).

W podręczniku *Jutro pójdę w świat* – liczącym 352 strony, uczeń nie odnajdzie terminów: „sprawiedliwość” czy „równość”.

W jednym z analizowanych podręczników z **historii**<sup>527</sup>, *Historia wokół nas* – liczącym 260 stron, termin „sprawiedliwość” występuje zaledwie na trzech z nich:

- „Bohdan Chmielnicki – przywódca powstania kozackiego z 1648 r. – czuł się upokorzony przez Rzeczpospolitą, kiedy nie mógł doczekać się sprawiedliwości po tym, jak został okradziony z majątku” (s. 70).
- „Zastępy młodzieży walecznej, młodzieży poświęconej, ożywione gorącą miłością Ojczyzny, niezachwiana wiara w sprawiedliwość i w pomoc Boga, poprzysięgli zrzucić przekłętą jarzmo lub zginąć” (s. 108).
- „Socjalizm miał być systemem sprawiedliwości społecznej” (s. 198).

Podobnie jest w przypadku słowa równość. Oto przykładowe fragmenty z podręcznika:

- „Na podstawie zapisów postanowień Kodeksu Napoleona chłopci uzyskali wolność osobistą i równość wobec prawa” (s. 97).
- „Wraz ze zmianą ustroju politycznego realizowano program równości społecznej” (s. 193).
- „Socjalizm zakładał równość wszystkich obywateli, starano się zlikwidować biedę, ale też i nadmierne bogactwo” (s. 195).

Natomiast znacznie częściej – bo aż na siedmiu stronach<sup>528</sup> – można odnaleźć termin „wolność” odnoszący się do walki o niepodległość oraz praw obywatelskich w społeczeństwie demokratycznym.

<sup>527</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014.

W podręczniku *My i historia* liczącym 136 stron, słowo „sprawiedliwość” w ogóle się nie pojawia, natomiast określenie „równość” – czterokrotnie:

- Filozofowie oświecenia „głosili hasła wolności i równości wszystkich ludzi wobec prawa bez względu na zamożność i pochodzenie społeczne” (s. 6).
- „W Legionach panowała atmosfera równości i poszanowania bez względu na pochodzenie społeczne” (s. 26).
- „Konstytucja gwarantowała obywatelom równość wobec prawa” (s. 81).
- „W 1948 r. uchwalono Powszechną Deklarację Praw Człowieka. Stwierdza ona, że wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swych podstawowych prawach: mają prawo do życia, wolności czy nietykalności osobistej” (s. 123).

Natomiast słowo „wolność” jest obecne na dziewięciu stronach tego podręcznika<sup>529</sup> i dotyczy przede wszystkim utraconej niepodległości, praw człowieka oraz ograniczeń w wyrażaniu własnych przekonań i myśli.

W podręczniku *Wczoraj i dziś* liczącym 237 stron, słowo „sprawiedliwość” występuje zaledwie na dwóch:

- „Wśród osób odznaczonych izraelskim medalem «Sprawiedliwy wśród Narodów Świata» największą grupę stanowią Polacy [...]. Prowadzona w naszym kraju akcja «Polscy Sprawiedliwi – Przywracanie Pamięci» ma na celu upamiętnienie bohaterów, którzy w czasie II wojny światowej nieśli pomoc ludności żydowskiej. Osoby biorące udział w projekcie przeprowadzają wywiady z Polakami zasłużonymi dla ratowania Żydów podczas wojny oraz z samymi ocalonymi. Pomagają również przy organizowaniu spotkań ze Sprawiedliwymi” (s. 140).
- „O zasługach Ireny Sendlerowej pamiętano w Izraelu, gdzie w 1965 r. przyznano jej medal «Sprawiedliwy wśród Narodów Świata»” (s. 141).

Z kolei termin „równość” można odnaleźć na jednej stronie:

- „Walkę grup robotniczych popierali socjaliści. Nazywa się tak zwolenników socjalizmu, czyli poglądów politycznych i społecznych głoszących równość wszystkich ludzi oraz zakładających likwidację różnic majątkowych” (s. 46).

Natomiast znacznie częściej – bo aż siedmiokrotnie<sup>530</sup> (dwa razy na jednej stronie) – występuje słowo „wolność”, ukazane między innymi przez pryzmat walk narodowowyzwoleńczych oraz takich autorytetów, jak Jan Paweł II i Jerzy Popiełuszko.

<sup>528</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 83, 97-98, 191-192, 198, 207.

<sup>529</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 6, 16, 27, 32, 97, 105, 115-116, 123.

To, że termin „wolność” w treści analizowanych podręczników występuje znacznie częściej od pozostałych, ma rodowód w historii narodu polskiego, który w okresie niewoli dążył do wolności. Wolność była dla niego wartością nadrzędną w stosunku do innych wartości, dlatego tak często posługiwali się nim autorzy podręczników. I mimo, że w hierarchii cnót kardynalnych sprawiedliwość zajmuje szczytniejsze miejsce, niż wolność, to częstsza jej obecność w powyższych tekstach jest historycznie uzasadniona.

Uznając jednak wolność za warunek konieczny sprawiedliwości, bo – w myśl dwóch zasad Johna Rawlsa sprawiedliwe społeczeństwo to takie, które gwarantuje każdemu człowiekowi szeroki wachlarz podstawowych wolności<sup>531</sup> – można wysunąć tezę, że i termin „sprawiedliwość” jest pośrednio obecny w narracji analizowanych podręczników. Bo jakże można czytać i mówić o wolności bez odniesienia do sprawiedliwych czynów, dystrybucji dóbr czy przestrzegania praw człowieka?

Jednak termin „wolność” nie ujawnił się w odpowiedziach dzieci (zob. tabela 4), mimo że jest najczęściej eksploatowany w podręcznikach. Może to mieć związek z tym, że w czasach pokoju nie ma ona takiego znaczenia albo, że jest inaczej interpretowana przez młodych ludzi. Wolność, definiowana jako „autonomia jednostki w wyborze przekonań oraz celów i środków postępowania”<sup>532</sup>, czy podstawowa wartość moralna<sup>533</sup>, współcześnie jest rozumiana nie tyle przez pryzmat wolności narodu, kraju, ile w kontekście egzystencjalnym jednostki. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Małgorzatę Karwatowską wśród młodzieży licealnej i średniej zawodowej dotyczące pojmowania słowa wolność. Ich wyniki jednoznacznie ukazują, że wolność jest współcześnie kojarzona z możliwością dokonywania niezależnych wyborów oraz z brakiem barier, swobodą<sup>534</sup>. Zatem nauczyciel pracujący na lekcji z tekstem literackim lub historycznym powinien uwzględniać ewolucję pojmowania zasadniczych pojęć przez uczniów, by rdzenne znaczenie pozostało niezmiennie, bo „[...] wolność to nie swoboda działania i swoboda ustalania zasad tego działania, jego racji. Wolność to swoboda działania z poczuciem indywidualnej odpowiedzialności za innych ludzi

<sup>530</sup> G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 18, 26, 68, 164, 169, 181.

<sup>531</sup> Zob. J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 107.

<sup>532</sup> J. Hartman (red.): *Słownik filozofii*. Kraków, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, 2009, s. 247.

<sup>533</sup> Zob. S. Jedynak (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 262.

<sup>534</sup> Zob. M. Karwatowska: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 145-154.

i w imię miłości do ludzi jako takich”<sup>535</sup>. Wartość podręcznika mniej zależy bowiem od jego zawartości, a więcej od umiejętności korzystania przez nauczyciela z jego zasobów w określonych sytuacjach szkolnych.

**Obserwacja lekcji**<sup>536</sup> z języka polskiego i historii – prowadzona w klasach szóstych w sześciu katowickich szkołach podstawowych od lutego do czerwca 2017 r. – pokazała, że nauczyciel na lekcji rzadko<sup>537</sup> używa słowa „sprawiedliwy” oraz innych określeń związanych ze sprawiedliwością, takich jak: „równość”, „obiektywizm”, „demokracja”, „prawa człowieka”, „prawa ucznia”, „regulamin szkoły”, „kodeks etyczny”, „etyka”, „postawa moralna”.

Na lekcjach **języka polskiego** nauczyciel dwa razy posłużył się określeniem „mądrość” – pośrednio związanym ze sprawiedliwością, jednak jego kontekst dotyczył wyłącznie analizy tekstu filozoficznego. Uczniowie prowadzili dyskusję opierając się na tematyce z podręcznika i słownikach symboli. Podobną sytuację można było dostrzec na lekcjach **historii**, na których nauczyciel jeden raz zastosował termin „demokracja” przy okazji omawiania tematu „Trudna droga do wolności”, jedynie definiując ją, lecz nie wyjaśniając jej znaczenia. Zaskakujące jest to, że nie odniósł się do wymowy słowa „wolność” zawartego już w temacie zajęć, skupiając się jedynie na tekście w podręczniku i ćwiczeniach umiejscowionych pod nim.

Obserwując lekcje, dominowało używanie przez nauczycieli określeń dyscyplinujących typu: „Usiądź spokojnie!”, „Spójrz do książki – będziesz wiedział o czym rozmawiamy!”, „Teraz ja mówię!”, „Nie przeszkadzaj mi!”. Jak zatem uczeń ma zrozumieć pewne pojęcia, jeśli nie doświadcza określonego nazewnictwa, nie jest zachęcany do posługiwania się nim? Manifestuje to w swych odpowiedziach pojmując sprawiedliwość głównie jako instytucję, zaś wolność albo jako zniewolenie i walkę o niepodległość albo swobodę i brak granic moralnych. A jeżeli żyje w wolnym kraju i jest wolnym człowiekiem, nie uznaje wolności jako warunku sprawiedliwości i nie posługuje się tym terminem w innym znaczeniu.

Aby poznać w jakim stopniu najważniejsze **dokumenty szkolne** ukierunkowują uczniów na pojmowanie wartości sprawiedliwości dokonałam analizy statutu, programu

<sup>535</sup> M.J. Szymański: *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, s. 165.

<sup>536</sup> Obserwacji zostało poddanych dwudziestu nauczycieli. Jednemu nauczycielowi przypisano pięć lekcji, co daje łączną liczbę – stu obserwowanych zajęć.

<sup>537</sup> W moim przekonaniu, określenie „**rzadko**” oznacza występowanie danej cechy zachowania jeden raz w tygodniu, zaś termin „**często**” – co najmniej trzy razy w tygodniu.

wychowawczego oraz programu profilaktycznego<sup>538</sup> w sześciu badanych placówkach. Wzięłam pod uwagę obecność, takich określeń jak: „sprawiedliwość”, „równość”, „poczucie sprawiedliwości” oraz innych – związanych ze sprawiedliwością.

Obraz wyłaniający się z uzyskanych danych wskazuje, że termin „sprawiedliwość”<sup>539</sup> występuje w **statutach** pięciu z sześciu analizowanych szkół (sześć razy), a jego kontekst dotyczy prawa ucznia do sprawiedliwej oceny. W **programach wychowawczych** i **programach profilaktycznych** pojęcie to nie jest w ogóle obecne. Określenie „równość”<sup>540</sup>, wyłania się trzy razy – również wyłącznie w statutach, ale zaledwie w dwóch z sześciu badanych placówek. Jego sens odnosi się do równości uczniów wobec prawa oraz regulaminu wybierania i działalności samorządu uczniowskiego. Termin „poczucie sprawiedliwości” nie pojawia się ogóle w analizowanych dokumentach, wielokrotnie natomiast można odnaleźć sformułowania związane z wartościami moralnymi będącymi warunkiem postępowania sprawiedliwego, takimi jak: „prawo”, „szacunek”, „tolerancja”, „dobro”, „prawda”, „uczciwość”, „godność”.

W **statutach** innym najczęściej występującym pojęciem, a nawiązującym do sprawiedliwości, jest „prawo”<sup>541</sup>, które zostało ukazane w kontekście uprawnień i obowiązków przysługujących uczniom i ich rodzicom. Taka częstotliwość nie jest niczym nadzwyczajnym, ponieważ statut jako akt prawny regulujący wewnętrzną strukturę organizacyjną placówki, jej zadania oraz sposób działania poszczególnych podmiotów opiera

<sup>538</sup>Od 1 września 2017 r. – w związku z reformą szkolnictwa – nastąpiło połączenie szkolnego programu wychowawczego i programu profilaktyki w jeden dokument: **program wychowawczo-profilaktyczny** (zawiera treści i działania o charakterze wychowawczym i profilaktycznym).

<sup>539</sup>Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 33; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 33, 40; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 45; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 24; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 76.

<sup>540</sup>Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 13, 33; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 45.

<sup>541</sup>Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 8, 11, 13, 22, 24, 37-38, 40, 50, 54, 71-72; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 11, 17, 33, 36, 42-43, 46-48, 54; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 12-14, 16, 18, 28, 31-34, 37-38, 40, 45, 47, 52; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 12, 14, 17-18, 26, 31-32, 45-47; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 5, 7, 16, 24, 26, 29, 51, 53, 56; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 6, 11, 46, 54, 58-59, 61, 71, 76.

się na zapisach prawa. Tuż za nim uplasowały się określenia: „szacunek”<sup>542</sup>, „godność”<sup>543</sup> i „dobro”<sup>544</sup>. Szacunek pojawia się w kontekście kształtowania postaw patriotycznych, stosunku do drugiego człowieka, właściwego podejścia do symboli szkolnych, mienia publicznego i osobistego oraz do pracy. Godność odnosi się do sposobu traktowania innych ludzi, odpowiedniego zachowania w szkole i poza nią oraz do obchodów Dnia Godności Ucznia Niepełnosprawnego. Zaś dobro jest ukazane jako wartość, do której należy dążyć i jej poszukiwać.

Znacznie rzadziej jest obecne pojęcie „tolerancja”<sup>545</sup>. Przedstawiana jest w odniesieniu do osób słabszych, pokrzywdzonych i niepełnosprawnych, członków innych kultur i religii. Natomiast sporadycznie można dostrzec termin „uczciwość”<sup>546</sup>, który ukazano przez pryzmat

<sup>542</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 46, 59-63, 65-67; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 17, 34, 51; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 46, 50; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 7-8; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 15, 25, 34, 43; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 29-40.

<sup>543</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 37, 60-61, 66-67, 73; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 11, 50; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 33, 46; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 7, 8, 45; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 7, 24, 26, 34, 36, 41; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 30, 34-37, 38-40, 76.

<sup>544</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 37, 39; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 33-34; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 33; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 44-45; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 24-25; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 29, 33-34, 36-39.

<sup>545</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 48, 60-63, 65; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 17, 34, 50; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 34-36, 38-39.

<sup>546</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 60-62, 65; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 7.

zasad obowiązujących w społeczności ludzkiej, cech charakteru człowieka, a także wartości moralnych niezbędnych w kontaktach międzyludzkich.

W programach wychowawczych przeważającymi określeniami są: „prawo”<sup>547</sup>, „szacunek”<sup>548</sup> i „tolerancja”<sup>549</sup>. Prawo odzwierciedla się głównie przez pryzmat praw człowieka, praw dziecka, praw i obowiązków ucznia oraz prawa, na którym swe działania opiera szkoła. Pojawia się również wzmianka o kształtowaniu w uczniach postawy prawej. Szacunek przedstawiany jest w kontekście dorobku kultury, miejsc pamięci narodowej, symboli narodowych i szkolnych oraz stosunku do drugiego człowieka. Tolerancja występuje przeważnie jako forma nakazująca właściwe relacje z innymi ludźmi ze względu na ich odmienność (niepełnosprawność, wyznanie, kultura). Gdziekolwiek można odnaleźć jej sens aksjologiczny nadający ton działaniom szkoły. Sporadycznie natomiast pojawiają się, takie terminy jak: „dobro”<sup>550</sup>, „prawda”<sup>551</sup>, „uczciwość”<sup>552</sup> i „godność”<sup>553</sup>. Zostały one ukazane w kontekście relacji z innymi ludźmi oraz jako wartości, których należy poszukiwać i do nich dążyć.

Zarówno w statutach, jak i programach wychowawczych najczęściej występującymi pojęciami związanymi ze sprawiedliwością są prawo i szacunek. Świadczy to z jednej strony o pewnym terminologicznym ładzie, uporządkowaniu określeń istotnych dla życia szkolnego i przynależnych wszystkim jej członkom, a z drugiej – o randze nadanej postawie akceptacji wobec drugiego człowieka.

<sup>547</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 2, 6-7; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 1; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2-3; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 1; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 14.

<sup>548</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 7; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10, 12-13; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3, 8; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 3.

<sup>549</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 7; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 2; *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

<sup>550</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3, 11.

<sup>551</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3.

<sup>552</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3-4, 11; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 2.

<sup>553</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 8.



W **programach profilaktycznych** ukierunkowanych na promowanie zdrowego stylu życia i zapobieganie działaniom niepożądanym, terminami pojawiającymi się incydentalnie okazały się „tolerancja”<sup>554</sup>, „prawo”<sup>555</sup> i „godność”<sup>556</sup>. Z tolerancją uczeń ma możliwość obcowania przy okazji obchodzenia Światowego Dnia Tolerancji oraz na zajęciach dotyczących kształtowania właściwej postawy wobec innych. Prawo ukazane jest mu w kontekście praw człowieka, praw dziecka oraz praw ucznia. Zaś godność – przez pryzmat osób niepełnosprawnych, poczucia godności własnej i innych

O ile nie budzi zdumienia fakt umiarkowanego występowania w statutach szkół (z racji roli aktu prawnego jaki pełni) określeń związanych z funkcjonowaniem w społeczności rówieśniczej, np.: „uczciwości”, „dobra”, „szacunku”, „solidarności”, o tyle to, że nie ma ich w programach profilaktycznych napawa obawą. Zadaniem profilaktyki szkolnej jest bowiem zapobieganie powstawaniu w przyszłości niepokojących symptomów dotyczących funkcjonowania dziecka w społeczności. A jeżeli celem analizowanych programów jest między innymi zapobieganie działaniom niepożądanym, to jak to czynić jeśli nie za pośrednictwem uczciwych, pełnych szacunku i prawdy relacji. Należałoby zatem uzupełnić programy o takie formy realizacji, które ukazywałyby konsekwencje niepożądanych zachowań uczniów i sposoby ich przezwyciężania z uwzględnieniem zasad sprawiedliwości społecznej.

Analiza dokumentów szkolnych pod kątem obecności terminów „sprawiedliwość”, „równość”, „poczucie sprawiedliwości” i innych określeń nawiązujących do sprawiedliwości potwierdza wyniki uzyskane w badaniu sondażowym (zob. tabela 4). Oznacza to, że „nasylenie” dokumentów pojęciami z zakresu aksjologii przekłada się na pojmowanie przez uczniów sprawiedliwości w kontekście wartości moralnych i cech charakteru człowieka.

## Podsumowanie

Dane empiryczne uzyskane z przeprowadzonej ankiety dotyczącej pojmowania sprawiedliwości i niesprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej ukazały, że dzieci pojmują sprawiedliwość dwojako:

<sup>554</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 3-4.

<sup>555</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program antyalkoholowy i antynarkotykowy „Przyjazna dłoń”*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

<sup>556</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

- Jako instytucję – sąd (17,19% wypowiedzi);
- Jako wartość moralną i cechę charakteru człowieka (75,56% stwierdzeń).

Pozostałe określenia (policja, konstytucja, prawo, obiektywizm, solidarność) stanowiły zaledwie 7,25% wskazań.

To, w jaki sposób uczniowie rozumieją sprawiedliwość jest związane z ich dotychczasowymi doświadczeniami. Przypuszczam, że na takie rozumienie niewątpliwie ma wpływ rodzina – jako najbliższe środowisko ucznia, szkoła oraz edukacja równoległa – media. Sąd – najczęściej wyliczany przez respondentów – jest dla uczniów podmiotem, który stoi na straży sprawiedliwości i umożliwia sprawiedliwe zarządzanie państwem. Natomiast wybór wartości moralnych i cech charakteru – z uczciwością na czele (8,94% wypowiedzi) – dowodzą, że w umyśle uczniów występuje ściśle określony zestaw cech charakteryzujących pojęcie „sprawiedliwość”. Zatem dobrze, że ankietowani trafnie wskazali te, zapewniające sprawiedliwy ład: równość (8,37% wypowiedzi), prawdę (8,14% wypowiedzi) i szacunek (8,14% wypowiedzi).

Niemniej ważne okazały się dla nich także: szczerść (7,58% wypowiedzi), dobro (7,13% wypowiedzi), mądrość (7,01% wypowiedzi), odpowiedzialność (6,79% wypowiedzi), równouprawnienie (6,79% wypowiedzi) i odwaga (6,45% wypowiedzi). Obawę budzi fakt, że policja (6,45% wypowiedzi) znalazła się dopiero na przedostatnim miejscu, a szkoła w ogóle nie została przez respondentów skojarzona ze sprawiedliwością. Jest to z pewnością znak czasu ukazujący deficyt zaufania do instytucji szkoły spowodowany przykrymi doświadczeniami oraz nieprzychylnymi opiniami zasłyszanyymi w mediach. Wśród „innych” odpowiedzi respondenci wymienili konstytucję (0,57% wypowiedzi), prawo (0,23% wypowiedzi), obiektywizm (0,11% wypowiedzi) i solidarność (0,11% wypowiedzi).

W wypracowaniach uczniów pt. „Moja szkoła – sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?” znaczna większość badanych (84%) posłużyła się terminami będącymi w ścisłym związku z pojęciem „sprawiedliwość”, takimi jak: „uczciwość”, „szacunek”, „równość”, „odwaga”, „prawda”, a także użyła słów będących jej zaprzeczeniem: „niesprawiedliwość”, „nieuczciwość”, „nieprawdomówność”, „nierówność”. 16% uczniów nie zastosowało słów mających związek z kategorią sprawiedliwości.

Obraz wyłaniający się z analizy podręczników ukazuje, iż uczniowie sporadycznie stykają się z pojęciem „sprawiedliwość”. W tekstach z języka polskiego termin ten występuje zaledwie pięć razy, a na kartach historii wyłania się siedmiokrotnie. Natomiast określenie „równość” – w podręcznikach z języka polskiego nie pojawia się w ogóle, a w historii ośmiokrotnie. Sprawiedliwość została ukazana uczniom jako wartość oraz jako norma

obowiązująca w społeczeństwie, a równość przez pryzmat praw. W analizowanych tekstach ankietowani nie odnajdą określenia „poczucie sprawiedliwości”.

Potwierdzeniem powyższych wyników są także obserwacje lekcji ukazujące, że nauczyciel na lekcji języka polskiego zaledwie jeden raz posłużył się terminem pozostającym w związku ze sprawiedliwością – „mądrością”, a na historii – również jeden raz – określeniem „demokracja”. Tak niewystarczająca obecność pojęć aksjologicznych powoduje, że uczniowie są pozbawieni nie tylko rozwoju językowego w tym zakresie, ale także świadomości moralnej. Na szczęście interpretacja wypracowań dowiodła, że jedynie 16% uczniów nie posłużyło się terminami związanymi ze sprawiedliwością.

W analizowanych dokumentach szkolnych termin „sprawiedliwość” występuje wyłącznie w statutach (sześciokrotnie). W programach wychowawczych i profilaktycznych nie jest w ogóle obecny. Pojęcie „równość” pojawia się zaledwie trzy razy – również wyłącznie w statutach. Określenie „poczucie sprawiedliwości” nie występuje w ogóle, wielokrotnie natomiast można odnaleźć sformułowania związane z wartościami moralnymi będącymi warunkiem postępowania sprawiedliwego, takimi jak: „prawo”, „szacunek”, „tolerancja”, „dobro”, „prawda”, „uczciwość”, „godność”.

W statutach, pojęciem występującym najczęściej, a nawiązującym do sprawiedliwości, jest „prawo”. Tuż za nim uplasowały się: „szacunek”, „godność” i „dobro”. Nieco mniej jest w nich o tolerancji, a sporadycznie o uczciwości.

W programach wychowawczych przeważającymi określeniami są: „prawo”, „szacunek” i „tolerancja”, a sporadycznie pojawiają się takie terminy jak: „dobro”, „prawda”, „uczciwość” i „godność”. Natomiast w programach profilaktycznych terminami pojawiającymi się incydentalnie okazały się „tolerancja”, „prawo” i „godność”.

Należałoby zatem oczekiwać, by w całokształcie praktycznych oddziaływań nauczyciela znalazły się czynności, o których najwięcej napisano w analizowanych dokumentach szkolnych, a dotyczących postępowania sprawiedliwego opierającego się na prawie, szacunku, godności, dobru i tolerancji. Niestety obraz wyłaniający się z obserwacji lekcji oraz analizy podręczników z języka polskiego i historii utwierdza w przekonaniu, że uczniowie nie doświadczają w ogóle lub w minimalnym zakresie obecności pojęć: „sprawiedliwość”, „poczucie sprawiedliwości” i „równość”. To powoduje, że są pozbawieni nie tylko możliwości rozwoju językowego w tym zakresie, ale także świadomości moralnej.

## 1.2. Sytuacje szkolne związane ze sprawiedliwym i niesprawiedliwym traktowaniem uczniów

Szkoła, jak każde środowisko społeczne, jest miejscem kontaktowania się jednostek odmiennych pod wieloma względami. Ludzi różni między innymi wygląd i poglądy, oczekiwania i potrzeby. Jest to zatem idealny grunt dla niezgody i konfliktów zachodzących między zależnymi od siebie stronami – uczniami i nauczycielami. Niestety, nieporozumienia (będące następstwem odrębności międzyludzkich) są nieuniknione, gdyż wynikają z obecności „inności” w określonych relacjach.

Jeżeli uznać **sytuację** za złożoną całość obejmującą różne bodźce, zdarzenia, osoby, a także (istniejącą w danym momencie) atmosferę emocjonalną<sup>557</sup>, zaś **przejaw** za to, „w czymś się coś objawia na zewnątrz”<sup>558</sup>, to można stwierdzić, że zachodzące w danej sytuacji zdarzenia (bodźce środowiskowe) przejawiają się w określonym zachowaniu jednostki.

Sytuacje szkolne związane z niesprawiedliwym traktowaniem uczniów przez innych uczniów oraz nauczycieli ukazują słabe punkty w strukturze organizacyjnej placówki oraz wzajemnych relacjach. To, z jaką częstotliwością się pojawiają powinno napawać niepokojem, ponieważ determinują one pewien schemat zachowań niepożądanych wśród dzieci, takich jak: przemoc słowna i fizyczna. Środowisko szkolne oddziałujące na wychowanka w taki sposób nie zapewnia poczucia bezpieczeństwa ani jemu, ani wszystkim wchodzącym z nim w interakcje. A to zagraża sprawiedliwości społecznej w ogóle.

Przyjmując za Johnem Rawlsem, że w dobrze urządzonym społeczeństwie (w przypadku tychże badań – w szkole) wspierane jest dobro członków, a prawa i obowiązki są tak przypisywane, by określały właściwą dystrybucję korzyści i ciężarów<sup>559</sup>, to sytuacje niesprawiedliwego traktowania nie powinny mieć miejsca. Jednak – o czym pisze autor – społeczeństwa rzadko są tak urządzone, dlatego konieczny jest zbiór zasad umożliwiających dokonanie wyboru spośród różnych społecznych porządków determinujących podział korzyści, a także udziały dystrybucyjne<sup>560</sup>. Można zatem przyjąć, że każda szkoła ma ustalone zasady zawarte w dokumentach regulujących jej funkcjonowanie, więc także dystrybuowanie

<sup>557</sup> Zob. A.S. Reber: *Słownik psychologii*. Przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska, Joanna Kowalczevska i in. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000, s. 729.

<sup>558</sup> M. Szymczak (red.): *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979, s. 974.

<sup>559</sup> Zob. J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 31.

<sup>560</sup> Ibidem, s. 31.

korzyści i obciążeń. Czy – w opinii uczniów – zapewniają one sprawiedliwość szkolną?

Aby poznać, w jakich sytuacjach szkolnych uczniowie mają poczucie, że są sprawiedliwie i niesprawiedliwie traktowani przez rówieśników oraz nauczycieli postawiłam im pytania, które zawarłam w ankiecie.

Poproszono 300 respondentów o udzielenie odpowiedzi na **pytanie** wielokrotnego wyboru (**25 ankiety**), w **jakich sytuacjach nauczyciel może okazać uczniom, że jest sprawiedliwy?** W przypadku 151 (19,95%) wypowiedzi uznano, że jest nią okoliczność oceniania. 116 (15,32%) stwierdzeń wskazywało na sposób traktowania ucznia na lekcji, 107 (14,13%) – na wsparcie udzielane w rozwiązywaniu konfliktów, a 89 (11,76%) wyborów odnosiło się do sytuacji związanej z karaniem ucznia przez nauczyciela. Natomiast poniżej 10% wypowiedzi znalazły się te, dotyczące: udzielania pomocy w rozwiązywaniu problemów osobistych ucznia – 71 (9,38%), nagradzania – 66 (8,72%), promocji – 65 (8,59%), przydziału zadań – 52 (6,87%) oraz kontaktów z rodzicem ucznia – 40 (5,28%).

**Tabela 5: Sytuacje, w których uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej mogą doświadczyć sprawiedliwości ze strony nauczyciela**

N=757

Lp.	Pytanie: W jakich sytuacjach nauczyciel może okazać uczniom, że jest sprawiedliwy? (możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Oceniania uczniów	151	19,95
2.	Sposobie traktowania ucznia na lekcji (postawie wobec ucznia)	116	15,32
3.	Udzielania pomocy w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami	107	14,13
4.	Karania	89	11,76
5.	Udzielania pomocy w rozwiązywaniu problemów osobistych ucznia	71	9,38
6.	Nagradzania (np. przyznawania stypendium, innych nagród i wyróżnień)	66	8,72
7.	Promocji do następnej klasy	65	8,59
8.	Przydzielania określonych zadań	52	6,87
9.	Spotkania z rodzicem ucznia	40	5,28
10.	<b>Razem:</b>	<b>757</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Jak wynika z danych zobrazowanych w tabeli, tym na co najczęściej uczniowie zwracają uwagę jest sytuacja związana ze sprawiedliwym **ocenianiem**. Tej czynności nauczyciela ankietowani przypisują bowiem największą rangę. Zatem klimat szkolny winien sprzyjać temu działaniu, gdyż – jak podaje Krzysztof Konarzewski, w nim właśnie ujawnia się stosunek nauczyciela do uczniów i ich rodziców<sup>561</sup>. Powyższy argument pojawia się

<sup>561</sup> Zob. K. Konarzewski: *Sztuka nauczania*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 134.

w kolejnych odpowiedziach uczniów wskazujących na sytuacje, w których nauczyciel może okazać swą sprawiedliwość – czyli **sposobie traktowania ucznia na lekcji i udzielania mu pomocy w sytuacjach konfliktowych**. Na zawód nauczyciela składają się nie tylko kompetencje zawodowe, ale także zbiór określonych cech osobowościowych. „Nauczyciel to zawód i powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone, to odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu, to umiejętność poświęcania się dla dobra innych osób, to miłość do dzieci”<sup>562</sup>. Zatem cechy osobowościowe nauczyciela wpływają na wzajemne relacje, a te skutkują z kolei sprawiedliwym bądź niesprawiedliwym postępowaniem. Bycie nauczycielem i wychowawcą nie oznacza w związku z tym wyłącznie pracy z uczniem, ale przede wszystkim pracy nad sobą. Wzajemny szacunek i zaufanie również wymagają wypracowania.

Sytuacje związane z wymierzaniem **kary**, uczniowie umiejscowili na czwartej pozycji, a te stosowane w szkole przez nauczyciela zazwyczaj są związane z ocenianiem wiedzy i zachowania ucznia. Idąc tokiem myślenia Arystotelesa – nauczyciel stosuje wtedy sprawiedliwość wyrównawczą<sup>563</sup> lub zgodnie z tym, co powiedział Chaim Perelman – „każdemu według zasług”<sup>564</sup>. Jeżeli jednak na pierwszym miejscu uczniowie ułokowali sytuację dotyczącą oceniania, to należy domniemać, że analizując karę pojmowali ją jako „środek świadomie stosowany w zabiegach pedagogicznych, spełniających rolę odstraszenia od zachowań społecznie niepożądanych oraz wskazywania tych, uważanych za dobre”<sup>565</sup>.

Wśród odpowiedzi respondentów znalazły się także sytuacje związane z **kompetencjami wychowawczymi** nauczyciela oraz ze stosowaniem przez niego sprawiedliwości dystrybucyjnej<sup>566</sup> – **nagradzaniem, promocją i przydzielaniem zadań**. Według Johna Rawlsa „prawidłowa dystrybucja to taka, która daje maksymalne zaspokojenie”<sup>567</sup>. Zatem rolą nauczyciela winno być zaspokojenie potrzeb wychowanków w takim zakresie, by było to z korzyścią dla wszystkich. Mniej zauważalnymi – niemniej istotnymi dla uczniów – okazały się sytuacje, które bezpośrednio ich nie dotyczą, ale związane są ze **współpracą nauczyciela z ich rodzicami**.

<sup>562</sup> R. Muszkieta: *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań, Wydawnictwo „Arka”, 2001, s. 7.

<sup>563</sup> Zob. Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 172.

<sup>564</sup> Ch. Perelman: *O sprawiedliwości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959, s. 22.

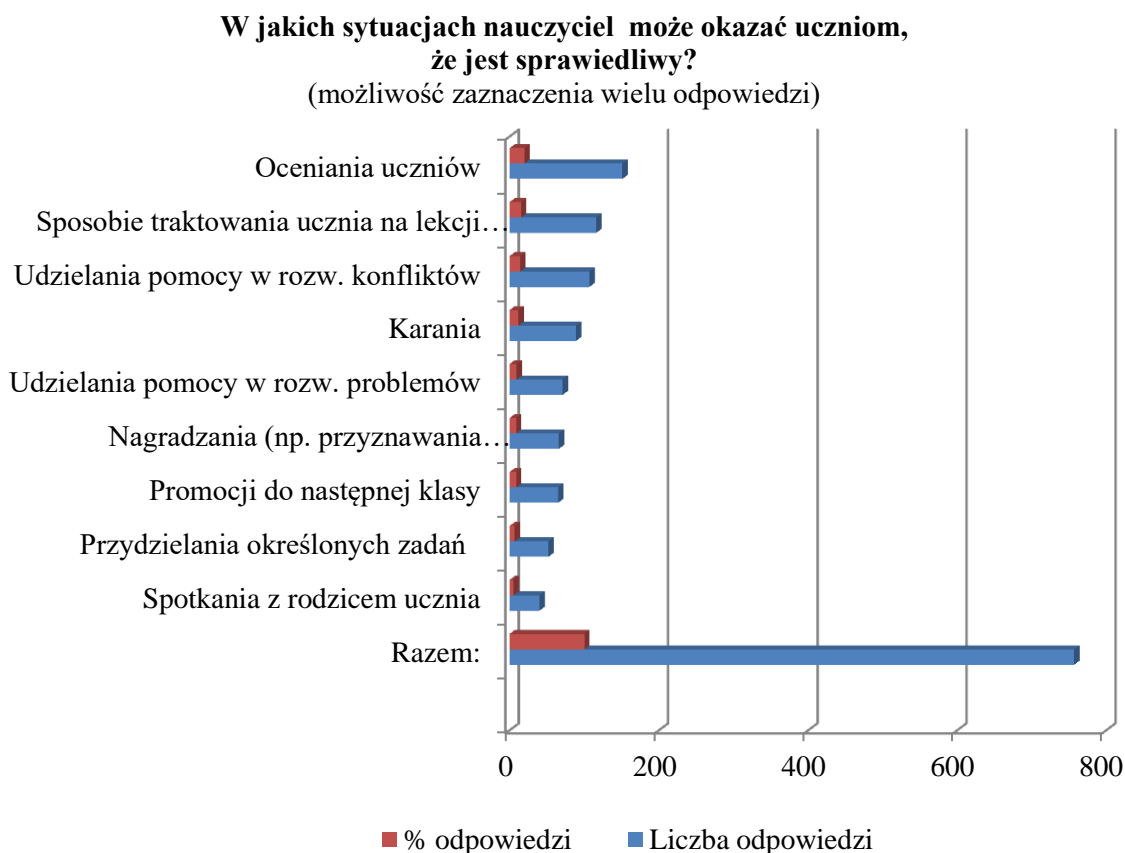
<sup>565</sup> S. Jedynak (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 115.

<sup>566</sup> Zob. Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 172.

<sup>567</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 60.

**Wykres 2:**

**Sytuacje, w których uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej mogą doświadczyć sprawiedliwości ze strony nauczyciela**



Źródło: badania własne

Po zapoznaniu się z opinią uczniów na temat sytuacji, w których nauczyciel może okazać im swą sprawiedliwość, poproszono ich o ustosunkowanie się do pytań dotyczących doświadczania przez nich niesprawiedliwości. W związku z tym zadano uczniom **pytanie (23 ankiety)**, czy **doświadczyli niesprawiedliwego potraktowania ze strony nauczycieli**? Odpowiedzi udzieliło 300 respondentów. Twierdząco – 123 (41%), zaś 177 (59%) uznało, że nie doświadczyło niesprawiedliwego potraktowania ze strony nauczycieli. I to może być zaskakujące dla tych, którzy uważają, że polska szkoła jest niesprawiedliwa, ponieważ 59% uczniów temu zaprzeczyło. Nie zmienia to jednak faktu, że czterech na dziesięciu uczniów doświadcza działań niesprawiedliwych ze strony nauczycieli. I to jest nie do zaakceptowania.

Uzasadnienia uczniów obejmowały kilka obszarów działalności pedagogicznej (były zbieżne z tymi otrzymanymi na pytanie 25 ankiety, a dotyczącymi sytuacji, w których nauczyciel może okazać uczniom swą sprawiedliwość bądź niesprawiedliwość) i były związane z:

1. **Ocenianiem** (58% wypowiedzi), podczas którego nauczyciele:

- a) **stawiają różne** noty punktowe za tak samo rozwiązane zadanie;
- b) **nie uwzględniają** indywidualnych możliwości ucznia i poczynionych postępów;
- c) **wpisują** ocenę niedostateczną za brak zadania domowego, którego uczeń nie potrafił rozwiązać;
- d) **stawiają najwyższe** oceny na lekcjach wychowania fizycznego za umiejętności, które uczniowie zdobywają na dodatkowych zajęciach sportowych;
- e) **krytykują** pracę pisemną lub odpowiedź ustną ucznia na forum klasy;
- f) **nie dotrzymują** ustalonych wcześniej terminów dotyczących sprawdzania prac pisemnych (przetrzywiają je nawet ponad miesiąc).

2. **Sposobem traktowania** (42% wypowiedzi) przejawiającym się w:

- a) **faworyzowaniu** uczniów ze względu na płeć (wyróżniane i doceniane są przeważnie dziewczęta), poziom wykształcenia i zawód rodziców, osiągnięte wyniki w nauce (jeżeli są wysokie, uczeń jest sprawiedliwie traktowany);
- b) **wpisywaniu uwag z zachowania bez dokładnej analizy** przyczyn i przebiegu określonego zdarzenia, stosowaniu odpowiedzialności zbiorowej oraz częstszym stawianiu uwag chłopcom, niż dziewczętom;
- c) **nieumiejętności lub niewykazywaniu chęci do rozwiązywania problemów wychowawczych** uczniów;
- d) **nieumiejętności słuchania**;
- e) **niedotrzymywaniu obietnic** danych uczniowi i wyjawianiu tajemnic.

Jak wynika z powyższych danych, najczęstszymi sytuacjami dotyczącymi niesprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczycieli są **sytuacje związane z ocenianiem**. I można odnieść wrażenie, że albo jest to elementarne zadanie pedagogów we współczesnej szkole – ponieważ szczególnie często jest obecne w życiu ucznia – albo jest na tyle subiektywne, że nie sposób sprostać oczekiwaniom dziecka. Przyczyn niesprawiedliwego oceniania można upatrywać nie tyle w okolicznościach, które temu procesowi towarzyszą – strukturze szkoły z systemem klasowo-lekcyjnym i zmianowością, polityce oświatowej, nadmiernej biurokracji, ile w osobie nauczyciela – jego postawie, motywacji, prezentowanych wartościach. A jeżeli zadaniem szkoły jest przygotowanie ucznia do życia, to pedagog powinien mieć na względzie to, że w życiu pozaszkolnym dziecko nie otrzymuje oceny wyrażonej stopniem. Wymaga się od niego umiejętności współpracy, kontaktu z innymi, podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności. Zatem jego rolą winno być nie tyle ocenianie ucznia wyrażone stopniem, ile ocenianie ukazujące mu drogę rozwoju, kształtujące,



bo tylko takie wprowadzi go w świat, w którym będzie mógł swobodnie egzystować. Nic bowiem nie usprawiedliwia nauczyciela, który pozostawia dziecko z poczuciem wyrządzonej krzywdy. Niestety – jak wynika z opinii uczniów – 41% jej doświadcza.

Inną **sytuacją** niesprawiedliwości nauczyciela, na którą wskazują respondenci jest **sposób traktowania** przejawiający się **przychylniejszym stosunek do niektórych uczniów** (faworyzowanych przez nich z różnych względów), których mniej krytykują, częściej stosują pochwały i stawiają wyższe stopnie.

Ankietowani wskazują także na **błędne rozeznanie** nauczyciela co do **sprawców** i **ofiar** niepokojących zdarzeń, **stosowanie odpowiedzialności zbiorowej** i niewymierzanie sprawiedliwości winowajcom. Jeśli uczeń jest podmiotem w procesie edukacyjnym, nie może być traktowany jak przedmiot, ponieważ jest autonomiczną jednostką, czyli taką, która „ze względu na relacje ze światem tworzy własne wartości i wprowadza je na arenę działań społecznych. Innymi słowy, przetwarza świat w związku z własnym istnieniem”<sup>568</sup>. Nauczyciele winni zatem dostrzec tożsamość każdego dziecka i tak zarządzać jego sprawami, by nikt nie czuł się przez nich skrzywdzony.

Wyniki uzyskane w badaniu ankietowym wskazują również, że uczniowie doświadczają niesprawiedliwego traktowania przez nauczycieli w sytuacjach **rozwiązywania problemów wychowawczych**. Uskarżają się na to, że nie rozstrzygają oni, bądź nie potrafią sprawiedliwie rozstrzygać sporów między nimi, nie starają się wsłuchać w zważnione strony. Żalą się na bierność nauczyciela, którego niesprawiedliwa postawa zniechęca uczniów do poszukiwania prawdy. Dlaczego tak się dzieje? Prawdopodobnie nauczycielom brak kompetencji wychowawczych, ponieważ system edukacyjny sprowadził ich rolę do obszaru kształcenia intelektualnego dziecka i nie potrafią już konstruktywnie rozwiązywać problemów swoich wychowanków, problemów tak diametralnie różnych od tych sprzed dekady (np. cyberprzemoc, zaburzenia odżywiania). A ich rola „egzekutorów” prawa i wykonawców biurokratycznych zadań przełożonych spowodowała, że stali się niechętni do wszelkich zmian.

Najbardziej niepokoi jednak **spadek zaufania** do nauczyciela, który przestał być powiernikiem wychowanków. Potwierdzeniem tej tezy są wyniki uzyskane w **pytaniu 24 ankiety**. Dotyczyło ono respondentów, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie 23, czyli grupy liczącej 123 osoby (41%). Ankietowani zostali zapytani o to, **komu zwierzyli się z niesprawiedliwego potraktowania przez nauczycieli?** Udzielili łącznie 195 odpowiedzi

<sup>568</sup> A. Popławska: *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*. Białystok, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2013, s. 9.

najczęściej odnosząc je do matki – 58 (30%) i ojca – 46 (23%). Oprócz rodziców, na powierników wybierają kolegę – 29 (15%) wskazań, przyjaciółkę – 23 (12%) wypowiedzi i przyjaciela – 11 (6%) stwierdzeń. Sporadycznie zwierają się bratu, siostrze, babci, dziadkowi, koleżance, dyrekcji szkoły i wychowawcy klasy, przyznając każdej z tych osób po 4 (2%) odpowiedzi, co daje łączną wartość 28 wyborów (14%).

Największym zaufaniem ankietowani obdarzyli **rodziców**. Zaraz po nich usytuowali **kolegę i przyjaciół**, natomiast sporadycznie wskazywali na **rodzeństwo, dziadków, koleżankę oraz dyrektora szkoły i wychowawcę klasy**. Nie zdumiewa okazjonalny wybór rodzeństwa i dziadków, ponieważ są to osoby bliskie, ale nie najbliższe dziecku. Natomiast potwierdzają się wcześniejsze twierdzenia dotyczące tego, że najmniejszym zaufaniem uczniowie darzą dyrekcję szkoły i wychowawcę klasy. Nie ulega wątpliwości, że uczeń niesprawiedliwie potraktowany przez nauczyciela nie poskarży się jego zwierzchnikowi lub innemu nauczycielowi – z racji chociażby zachodzących zależności służbowych. Jednak, gdyby był on dla ucznia kimś znaczącym, pełniącym ważną rolę w jego życiu, z pewnością obdarzyłby go większym zaufaniem.

Aby uzyskać pełniejszy obraz interakcji zachodzących w środowisku szkolnym należało odnieść się do działań rówieśniczych. W związku z tym zadano uczniom **pytanie (20 ankiet), czy doświadczyli niesprawiedliwego potraktowania ze strony kolegów lub koleżanek z klasy, szkoły?** Odpowiedzi udzieliło 300 z nich, z czego 147 (49%) potwierdziło je, natomiast 153 (51%) zaprzeczyło, by kiedykolwiek doznało takiego potraktowania przez kolegów lub koleżanki z klasy, szkoły. Oznacza to, że niemal co drugi uczeń zetknął się z niesprawiedliwym traktowaniem.

Ta grupa, która udzieliła odpowiedzi twierdzącej (147 osób – 49%) opisała sytuacje (i ich przejawy), które ze względu na swój charakter można podzielić na dwie kategorie: mające miejsce podczas lekcji oraz dotyczące przerw.

Na **lekcjach**, sytuacje dotyczące niesprawiedliwego traktowania ucznia przez innego ucznia lub grupę były związane z:

#### 1. Sposobem traktowania przejawiającym się w:

- a) **krytyce na forum klasy** dotyczącej np. przywłaszczenia mienia, odpisywania na sprawdzianie czy niesłusznie otrzymanej wyższej oceny (44% wypowiedzi);
- b) **ośmieszaniu** kolegów/koleżanek słabszych intelektualnie z powodu ich udziału w zajęciach wyrównawczych i uzyskiwania niskich ocen (37% wypowiedzi).

#### 2. Sposobem wyznaczania określonych zadań podczas pracy w grupach – np. po protekcji lub nieproporcjonalnie przydzielając obowiązki (11% wypowiedzi);

3. **Konfliktami podczas rozgrywek sportowych** polegającym na celowym eliminowaniu z drużyny np. przez kontuzjowanie osób mniej wysportowanych, przeklinaniu i komentowaniu ich wyglądu (8% wypowiedzi).

Natomiast niesprawiedliwe sytuacje, których uczniowie doświadczają ze strony rówieśników podczas **przerw** dotyczyły:

1. **Sposobu traktowania** polegającego na:

a) **odtrącaniu, wyśmiewaniu i obrażaniu** uczniów otyłych, słabszych intelektualnie oraz odstających pod względem ubioru od ogółu (79% wypowiedzi).

2. **Niewłaściwego korzystania z technologii informacyjnej** polegającego na nagrywaniu telefonem komórkowym zwierzeń kolegi lub koleżanki i ujawnianiu ich (np. «w sieci») celem **szantażu** lub **zdyskredytowania** innych na forum grupy (21% wypowiedzi).

Sytuacje opisane przez uczniów łączy z pewnością jedno – wszystkie naruszają podmiotowość człowieka jako osoby mającej prawo do szacunku. Można sądzić, iż unowocześnienia techniczne np. komórkowe telefony, które zawładnęły młodymi ludźmi częściowo odebrały im zdolność do samodzielnego myślenia i przewidywania skutków swych działań. Demokratyzacja życia szkolnego z akcentowaniem praw ucznia i „poszerzaniem” ich pola wolności spowodowała „zacieranie” się granic między tym co akceptowane, a tym co niepożądane. Potwierdzeniem tej tezy są uzyskane wyniki, które dowodzą, że znaczna większość ankietowanych jest publicznie krytykowanych i ośmieszanych przez rówieśników podczas lekcji, a także przerw. Oznacza to, że ośmiu na dziesięciu uczniów doświadcza tej formy przemocy. Chęć dominacji w grupie tzw. „gwiazd socjometrycznych”, uzurpowanie sobie praw do przejmowania kontroli nad zespołem, poczucie mocy, stało się dla nich celem zmierzającym do wykluczenia i wyeliminowania wszelkiej „inności”. Niepokojące jest to, że do sytuacji tych dochodzi podczas lekcji i przerw, a więc odbywa się za mniejszym lub większym przyzwoleniem nauczycieli.

Uczniowie, uznając za niesprawiedliwe sytuacje związane ze sposobem przydzielania zadań podczas pracy w grupach uzasadniali to tym, że tzw. liderzy nie potrafią współpracować z innymi, są egoistycznie nastawieni na realizację stawianego przez nauczyciela zadania. Taka sytuacja, niestety jest powszechna w polskiej szkole, ponieważ podczas zajęć dydaktycznych dzieci sporadycznie mają możliwość współpracy, wymiany doświadczeń i poglądów. Zazwyczaj każdy pracuje samodzielnie, na użytek własny lub dorosłych – którzy tego od niego wymagają.

Nie jest także czymś zdumiewającym, że – jak twierdzi 21% uczniów – doświadczają niesprawiedliwego traktowania ze strony rówieśników w sytuacjach niewłaściwego

korzystania z technologii informacyjnej przez upublicznianie w Internecie treści osobistych i intymnych uwłaczających ich godności. Nowoczesne technologie wymuszające obecność młodych ludzi w mediach społecznościowych, zmieniają ich sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości. A to powoduje, że ośmieszanie, krytykowanie i poniżanie drugiego człowieka za pośrednictwem „świata wirtualnego” staje się dla jednych rozrywką, a dla innych sposobem uniknięcia wyalienowania społecznego. Dlatego – jak twierdzi Tadeusz Pilch – kierowanie i wykorzystanie dla pożytku wychowania nowego zjawiska w postaci kultury informacji elektronicznej jest kolejnym zadaniem wychowawczym dla nauczyciela<sup>569</sup>.

**Pytanie 21 ankiety** miało charakter wielokrotnego wyboru i dotyczyło respondentów, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie 20, a więc niemałej grupy – bo liczącej 147 osób (49%) i brzmiało: **Komu zwierzyłeś/aś się z niesprawiedliwego potraktowania przez kolegów lub koleżanki z klasy, szkoły?** W przypadku 92 (23,53%) wypowiedzi, matka jest osobą, której uczniowie najczęściej mówią o przykrych sytuacjach mających miejsce w szkole, natomiast tuż za nią ankietowani ulokowali ojca – 63 (16,11%) wskazania. 47 (12,02%) wyborów odnieśli do przyjaciółki, 35 (8,95%) do przyjaciela, a 34 (8,70%) do nauczyciela. Siostrze, ankietowani przypisali 23 (5,88%) wypowiedzi, koledze 21 (5,37%), babci 18 (4,60%), koleżance 16 (4,09%), a osobie znajomej 14 (3,58%). 8 (2,05%) wyborów dotyczyło dziadka, 5 (1,28%) brata, zaś 1 (0,26%) osoby nieznajomej. Niestety pedagog szkolny znalazł się na jedenastej pozycji – 10 (2,56%) odpowiedzi, a dyrektor szkoły na czternastej (przedostatniej) – 4 (1,02%) wskazania.

**Tabela 6: Osoby, którym uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej zwierzają się z niesprawiedliwego potraktowania przez innych uczniów**

N=391

Lp.	*Pytanie: Komu zwierzyłeś/aś się z niesprawiedliwego potraktowania przez kolegów lub koleżanki z klasy, szkoły? (możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Matce	92	23,53
2.	Ojcu	63	16,11
3.	Przyjaciółce	47	12,02
4.	Przyjacielowi	35	8,95
5.	Nauczycielowi	34	8,70
6.	Siostrze	23	5,88
7.	Koledze	21	5,37
8.	Babci	18	4,60
9.	Koleżance	16	4,09
10.	Osobie znajomej	14	3,58

<sup>569</sup> Zob. T. Pilch: *Spółczesność wobec szkoły – szkoła wobec przyszłości. Rozważania o polskiej polityce oświatowej*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.): *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 29.

**Tabela 6: Osoby, którym uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej zwierają się z niesprawiedliwego potraktowania przez innych uczniów – cd.**

N=391

Lp.	*Pytanie: Komu zwierzyłeś/aś się z niesprawiedliwego potraktowania przez kolegów lub koleżanki z klasy, szkoły? (możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
11.	Pedagogowi szkolnemu	10	2,56
12.	Dziadkowi	8	2,05
13.	Bratu	5	1,28
14.	Dyrekcji szkoły	4	1,02
15.	Osobie nieznanym	1	0,26
16.	<b>Razem:</b>	<b>391</b>	<b>100</b>

Zródło: badania własne

\*Pytanie dotyczyło respondentów, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie 20 ankiety (147 osób)

Dobrze, że uczniowie nie pozostają sami z poczuciem niesprawiedliwości, której doświadczają ze strony rówieśników. A to, że **matka i ojciec** są tymi, których obdarzają największym zaufaniem bardzo dobrze świadczy o rodzinie, która najwyraźniej zaspokaja ich potrzeby i wzmacnia poczucie więzi między jej członkami. Tuż za rodzicami największym zaufaniem ankietowanych cieszy się **przyjaciółka** oraz **przyjaciół** i **nauczyciel**. Jeśli przyjąć za Stanisławem Jedynakiem, że „przyjaźń to taka forma więzi międzyosobowej, na którą składa się zespół swoistych uwarunkowań emocjonalnych [...] oraz kilka elementarnych postaw moralnych, takich jak: zaufanie, życzliwość, szczerość, lojalność, odpowiedzialność i bezinteresowność”<sup>570</sup>, to można uznać, że przyjaciółmi mogą być także rodzice.

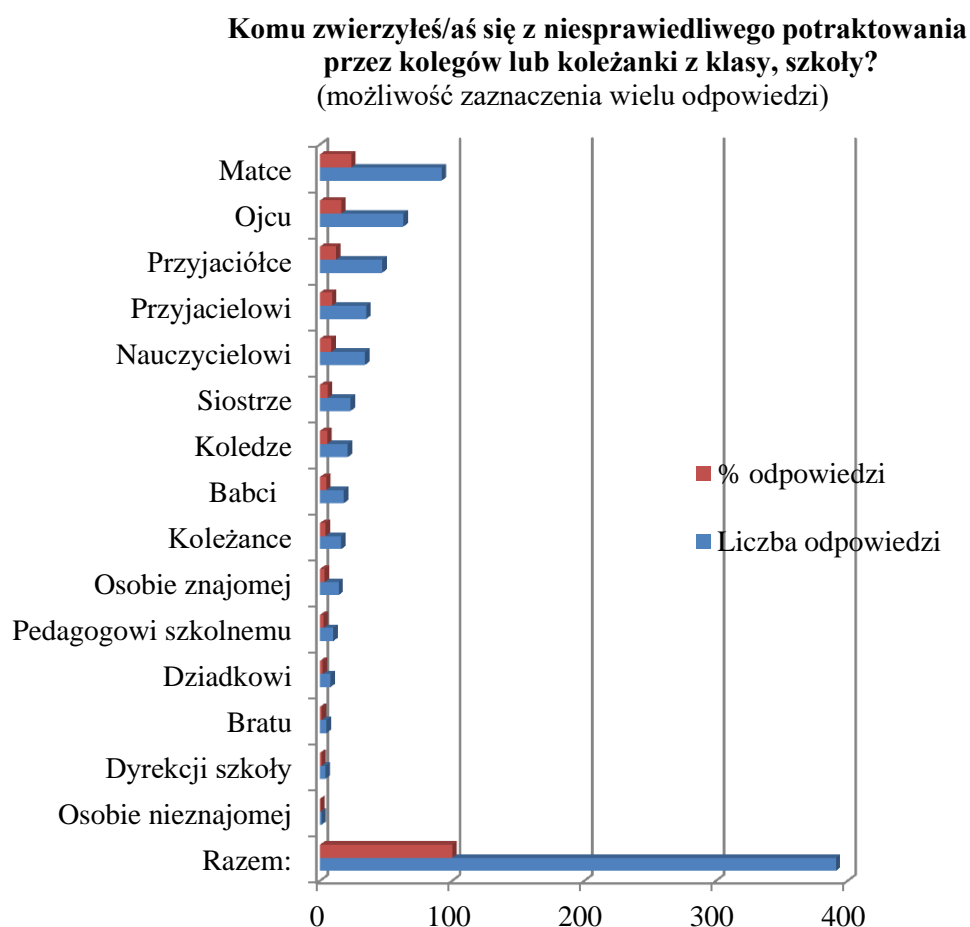
Satysfakcjonujące wydaje się umiejscowienie nauczyciela na piątej pozycji. Należy mieć nadzieję, że jest to związane z zaufaniem do niego, a nie z jego obecnością w miejscu, w którym zachodzą opisywane przez uczniów sytuacje bądź brakiem możliwości wyboru kogoś innego mogącego udzielić im natychmiastowego wsparcia. Zaraz za nauczycielem respondenci ulokowali **siostrę, kolegę, babcię, koleżankę, znajomego, dziadka i brata**, czyli tych, z którymi są w zależności rodzinnej, sąsiedzkiej lub, którzy byli przy uczniu w momencie zajścia przykrego zdarzenia. Niepokoi jedenasta pozycja **pedagoga szkolnego** i przedostatnia **dyrektora szkoły**. Można to wytłumaczyć albo brakiem zaufania do tych osób, albo trudnością dostępu do nich i koniecznością przestrzegania „drogi służbowej” w sprawach uczniowskich. O ile dyrektora można by jeszcze usprawiedliwić tym, że sprawując nadzór nad pracownikami i czuwając nad przebiegiem procesu edukacyjnego, spędza wiele czasu z dala od uczniów, o tyle niska lokata pedagoga szkolnego jest alarmująca. Jego rolą jest bowiem analizowanie wszystkich sytuacji wychowawczych, które

<sup>570</sup> S. Jedynak (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 201.

napawają niepokojem zarówno uczniów, jak i nauczycieli i udzielanie im wsparcia. Powinien organizować w placówce pomoc psychologiczną i pedagogiczną, czyli służyć pomocą dzieciom i nauczycielom. A jeżeli – jak wynika z opinii uczniów – jest on w szkole niemal niezauważalny, to znaczy, że nie ma dla nich większego znaczenia.

### Wykres 3:

**Osoby, którym uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej zwierzają się z niesprawiedliwego potraktowania przez innych uczniów**



Źródło: badania własne

Po zapoznaniu się z wypowiedziami uczniów na temat sytuacji szkolnych, w których doświadczają sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego traktowania postanowiono poznać, **jakie sytuacje uważają za naruszające zasadę sprawiedliwości w szkole?** W związku z tym zadano im **pytanie 28** ankiety. Uzyskane wyniki były zbieżne z tymi uzyskanymi na pytania 20 i 23, a podzielono je – ze względu na kontekst wypowiedzi – na te dotyczące nauczyciela oraz na takie, w których podmiotem odpowiedzialnym za określone zachowania jest uczeń.

Wśród najczęstszych okoliczności naruszających zasadę sprawiedliwości w szkole

przez **nauczycieli** wymieniano **sposób traktowania (nierówne traktowanie)** uczniów podczas:

1. **Oceniania** (zawyżanie ocen osobom faworyzowanym, wstawianie punktów ujemnych za zachowanie według własnego kryterium, a nie ustalonego regulaminu);
2. **Rozmów i pogadank** (udzielanie głosu w klasie uczniom wzorowym, aktywnym, a niezachęcanie pozostałych, porównywanie dzieci przez znieważanie tych przeciętnych i adorowanie najlepszych);
3. **Organizacji pracy w grupach** (najlepsi – najgorsi stygmatyzujące niektórych uczniów).

Wśród innych – wskazywanych przez respondentów – sytuacji naruszających zasadę sprawiedliwości w szkole przez nauczyciela wymieniano **sposób traktowania** (postawa wobec ucznia) polegający na: **nieudzielaniu pomocy w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami, nieumiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych** (i ignorowaniu problemów ucznia).

Natomiast wśród okoliczności naruszających zasadę sprawiedliwości w szkole przez **uczniów** zaliczono taką ich postawę, w której kierują się **nieuczciwością** w celu uzyskania osobistych korzyści np. wyższej oceny, zwolnienia z zajęć lekcyjnych, usprawiedliwienia nieprzygotowania do lekcji lub sprawdzianu. Oprócz tego respondenci wymienili również **nieprzestrzeganie ustalonych prawem reguł**, takich jak korzystanie z telefonu komórkowego mimo obowiązującego zakazu, ucieczka z zajęć, używanie wulgaryzmów czy przemocy wobec innych.

Potwierdzeniem wyników uzyskanych w badaniu ankietowym są **wypracowania** uczniów, w których opisali sytuacje związane ze sprawiedliwym i niesprawiedliwym traktowaniem. Najczęściej ukazywali sytuacje związane z osobą nauczyciela. Dotyczyły one w znacznej większości **oceniania** (63%) przejawiającego się przez **faworyzowanie** niektórych z nich (28%). W mniejszym zakresie opisywali sytuacje odnoszące się do nieprzestrzegania szkolnego **prawa** (9%).

**Swe pozytywne zdanie** uczniowie wyrażali następująco:

- „Pani, gdy prowadzi lekcje nigdy nie dzieli uczniów na chłopców i dziewczynki. Każdy ma takie same obowiązki. Wszystkich **traktuje jednakowo**”.
- „Nasz trener zawsze **ma** dla nas **czas**. Możemy z nim o wszystkim porozmawiać. Jest **mily** dla każdego”.

Znacznie częściej opisywali jednak **okoliczności negatywne**. Oto kilka przykładów wypowiedzi:

- „Pani z języka polskiego ponad trzy tygodnie nie oddawała naszych wypracowań.

W związku z naszymi licznymi pytaniami powiedziała, że z powodu tak długiego terminu nieoddawania przez nią prac, nie będzie – w ramach zadośćuczynienia – oceniała błędów interpunkcyjnych. Nie dotrzymała słowa, bo **obniżyła oceny** nawet za jeden źle postawiony przecinek”.

– „Nasza Pani nie jest sprawiedliwa, bo **bardziej lubi** uczniów bogatszych oraz mądrzejszych. Inaczej do nich mówi, uśmiecha się i nie krzyczy. Są to jej pupilki, które zawsze dostaną najwyższą ocenę”.

– „Mamy w klasie koleżankę, której tata pracuje w teatrze. Często załatwia nam bilety i finansuje różne rzeczy w szkole. Dziewczynka przez to jest **lepiej traktowana** w szkole, ma wysokie oceny, może używać telefonu, nigdy nie dostaje uwag”.

– „W czasie odpowiedzi, Pani specjalnie pyta mnie o takie rzeczy, z którymi wie, że sobie nie poradzę. Przez to koledzy się ze mnie później **śmieją**”.

– „Mamy w klasie kontrakt, który wspólnie z naszą Panią układaliśmy, jednak są osoby, które **nie przestrzegają** tego co tam jest napisane. Pani jednak ich za to **nie karze**”.

Natomiast sytuacje dotyczące **pozytywnych relacji rówieśniczych** opisywali następująco:

– „Byliśmy kiedyś w czasie w-f na boisku szkolnym. Mojemu koledze z klasy bardzo chciało się pić i nie umiał znaleźć swojego napoju. Zostałam oskarżona, że schowałam mu butelkę z piciem. Wszyscy wmawiali mi, że to zrobiłam i zaczęli mnie popychać. Dopiero po dłuższej chwili okazało się, że koleżanka miała taką samą butelkę jak kolega i przez przypadek wzięła jego. Cała klasa **mnie przeprosiła**. Było to dla mnie bardzo ważne, bo nie lubię być niesłusznie oskarżana”.

– „Kiedyś stałem w kolejce na obiad i byłem ciągle przepychany przez starszych uczniów na koniec. Jeden z kolegów stanął w mojej obronie i pomógł mi. Było to **bardzo mile**, bo nigdy nie widziałem, żeby ktoś tak się zachował”.

Oto wybrane fragmenty wypowiedzi dotyczące **niesprawiedliwego traktowania przez rówieśników**:

– „Jak dostanę w szkole złą ocenę, to mój kolega Kuba zaraz **opowiada o tym** innym na podwórku. Wstydzę się, bo przecież każdemu może się to przydarzyć”.

– „Nigdy nie zapomnę jak Weronika, która mi cały czas dokucza, przy całej klasie **złośliwie zapytała** mnie, dlaczego drugi dzień jestem w tej samej bluzce. Chciało mi się płakać, bo wszyscy się na mnie spojrzeli”.

– „Koleżanka, która kiedyś była moją przyjaciółką **mówiła kłamstwa** na mój temat innym dziewczynom i brzydko mówiła o moich rodzicach”.



W sytuacjach opisanych przez respondentów – mimo, że wartościowanych pozytywnie nietrudno odnaleźć smutek, gniew, bezradność i samotność uczniów, czyli takie cechy, które nie sprzyjają budowaniu sprawiedliwych relacji, a wręcz przeciwnie – powodują narastanie napięć międzyludzkich. Dlatego od zaangażowania wszystkich zainteresowanych kreowaniem atmosfery szkolnej zależy, jakie postawy będą wobec siebie prezentować.

W dwóch analizowanych **podręcznikach z języka polskiego**<sup>571</sup> i wszystkich z **historii**<sup>572</sup> można odnaleźć jeden typ sytuacji dotyczących sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego traktowania uczniów przez rówieśników lub nauczyciela. Jest on związany ze sposobem postępowania wobec dziecka przez pryzmat jego praw, przy czym w podręcznikach z historii został on uzupełniony o ich obowiązki. To, że jest w nich wzmianka o zasadach postępowania wobec dzieci jest pozytywne, gdyż dzięki temu wzrasta ich świadomość w tej materii, a także powstaje sposobność do dyskusji na temat odpowiedzialności.

**Obserwacja** lekcji również stworzyła okazję ku temu, by dostrzec, w jakich sytuacjach uczniowie mają poczucie, że są sprawiedliwie bądź niesprawiedliwie traktowani przez uczniów lub nauczyciela.

Sytuacje świadczące o **sprawiedliwym traktowaniu ucznia przez innych uczniów** przejawiały się przez:

1. **Autorefleksję** na temat własnego postępowania – podczas zajęć wychowania fizycznego (ośmieszanie otyłego kolegi) oraz przerw szkolnych (rzucanie plecakiem, ściąganie z nóg obuwia) – i dokonanie na forum klasy oceny swego negatywnego zachowania względem kolegów;
2. **Obronę** innego ucznia, który niesłusznie – ich zdaniem – został ukarany przez nauczyciela negatywną oceną za nieprzestrzeganie regulaminu dotyczącego zakazu korzystania z telefonu komórkowego w szkole.

Sytuacje obrazujące **sprawiedliwe traktowanie ucznia przez nauczyciela** dotyczyły:

1. **Przestrzegania** wspólnie ustalonych **zasad** związanych z zabieraniem głosu podczas

<sup>571</sup> M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 141-142; H. Dobrowolska, U. Dobrowolska: *Jutro pójdę w świat*. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej. Klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 200-201.

<sup>572</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 112, 210-211; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 42, 45, 97; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 39, 188-189.

lekcji;

2. **Wyrażania swego niezadowolenia** związanego z naruszeniem godności dzieci (przezwiska dotyczące wyglądu i deficytów rozwojowych np. jąkania) odrzucanych przez ogół uczniów.

Podczas obserwacji lekcji, oprócz sytuacji świadczących o zachowaniach społecznie akceptowanych można było dostrzec także inne – budzące dezaprobatę zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia.

W przypadku dzieci, **niesprawiedliwość** przejawiała się w nieprzychylniej **postawie wobec innych**. Prezentowali ją przez:

1. **Publiczną krytykę** (używanie obraźliwych słów) jednostek marginalizowanych w zespole klasowym;
2. **Wykorzystywanie swojej pozycji** w klasie (lidera) w celu osiągnięcia własnych korzyści – wyższej oceny, pochwały ze strony nauczyciela;
3. **Nieuczciwe** rozwiązywaniu testów (odpisywanie, podpowiadanie innym, „ściąganie”).

Jeżeli chodzi o **niesprawiedliwe traktowanie uczniów przez nauczyciela** zaobserwowano sytuacje świadczące o nieprzychylnym stosunku do wychowanków. Dotyczyły one:

1. **Wyrażania na forum** swej negatywnej opinii na temat wypowiedzi ucznia;
2. **Typowania do odpowiedzi** ustnej osoby mającej problemy z publicznym wypowiadaniem się;
3. **Nakazywania uczniom** wykonanie w domu zadań zamieszczonych w podręczniku – bez zróżnicowania poziomu trudności i umiejętności poszczególnych osób;
4. **Niesłuchania** argumentów swoich wychowanków (sam odpowiada na zadane przez siebie pytanie).

Przeprowadzone obserwacje i ich analiza w kontekście sytuacji związanych ze sprawiedliwym i niesprawiedliwym traktowaniem uczniów potwierdzają wyniki uzyskane w badaniu sondażowym, że najczęściej niesprawiedliwe sytuacje dotyczą oceniania i faworyzowania uczniów. Natomiast sprawiedliwe – których jest nieporównywalnie mniej – przestrzegania regulaminu i zasad, a także obrony uczniów wykluczonych.

Aby sprawdzić, czy opisane powyżej okoliczności znajdują swoje odzwierciedlenie w **dokumentach szkolnych**, dokonałam ich interpretacji. Opisane w **statutach** sytuacje sprawiedliwego traktowania uczniów przez rówieśników i nauczycieli najczęściej dotyczą

oceniania<sup>573</sup>, uprawnień i obowiązków nauczyciela<sup>574</sup>, praw i obowiązków ucznia<sup>575</sup>, nagradzania i karania uczniów<sup>576</sup>, a także udzielania im pomocy psychologicznej i pedagogicznej<sup>577</sup>. Są to zatem jedne z istotniejszych zasad decydujących o praworządności tej instytucji. W mniejszym zakresie sprawiedliwe sytuacje obejmują: działalność samorządu uczniowskiego reprezentującego ogół uczniów<sup>578</sup>, rozpoznawanie przez nauczycieli u swych

<sup>573</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 41-69; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 38-45, 51-53, 55; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 35-51; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 5-22; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 27-58.

<sup>574</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 30-36; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 25-27; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 5, 23-25; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 41-44; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 20-23; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 58, 66-73.

<sup>575</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 37-40; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 33-35; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 33-34; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 44-46; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 24-25; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 58, 76-77.

<sup>576</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 39-41; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 35; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 52-53; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 46-48; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 26, 56-58; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 77-78.

<sup>577</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 14-17, 33; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 6-9, 21-23, 28-29; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 27-31; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 23-25; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 53-55, 70.

<sup>578</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 22-23; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 17; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 57-58.

podopiecznych indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych<sup>579</sup>, analizę postępów i osiągnięć<sup>580</sup>, przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej<sup>581</sup> i sposoby rozwiązywania konfliktów<sup>582</sup> oraz organizację warunków dla realizacji Konwencji o prawach dziecka<sup>583</sup>.

Zdumiewa, dlaczego ocenianie, któremu poświęcono w każdym ze statutów kilkadziesiąt stron, zostało w badaniu ankietowym uznane przez uczniów za sytuację najbardziej niesprawiedliwą, z jaką mogą mieć do czynienia w szkole ze strony nauczyciela? Z pewnością ma to związek z trudnością interpretacyjną zapisów prawa, które należy przecież odnieść do każdego ucznia indywidualnie, a także brakiem umiejętności wprowadzania w życie założeń teoretycznych. Stąd pojawiające się trudności w relacjach między uczniami a nauczycielami w okolicznościach związanych z ocenianiem.

W **programach wychowawczych** sytuacje odnoszące się do sprawiedliwego traktowania uczniów przez innych uczniów najczęściej obejmują umiejętność pracy grupowej<sup>584</sup>, sposoby właściwej komunikacji i prawidłowe reakcje na zachowanie drugiego człowieka<sup>585</sup>, czyli takie kompetencje, z którymi uczniowie w dzisiejszym świecie rzeczywiście sobie nie radzą, a są im niezbędne. W mniejszym zakresie, opisane w programach sytuacje dotyczą przewidywalności i konsekwencji swego postępowania<sup>586</sup>

<sup>579</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 16; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 29; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 47-48.

<sup>580</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 14, 44; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 29.

<sup>581</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 3-4.

<sup>582</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 73-74; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 18; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 32-33.

<sup>583</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 12.

<sup>584</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 6, 9, 11; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3-4; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 10.

<sup>585</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 6, 11; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3-4, 6.

<sup>586</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 6, 11; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3-4.

oraz kierowania się dobrem drugiego człowieka<sup>587</sup>. Zatem idealnie wpisują się w odpowiedzi uczniów na temat pojmowania sprawiedliwości, którą skojarzyli tak z odpowiedzialnością, jak i dobrem. Sporadycznie natomiast niniejsze zapisy nawiązują do sytuacji dotyczących udzielania pomocy uczniom słabszym w nauce<sup>588</sup> i akceptacji odmienności<sup>589</sup>. A właśnie na ten aspekt należałoby zwrócić szczególną uwagę w czasach, w których „kult jednostki silnej, skupionej na sobie” jest dominujący, a wszelka odmienność jest „skazana” na ignorancję.

Sytuacje dotyczące sprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczycieli w analizowanych programach wychowawczych, na ogół odnoszą się do uwzględniania potrzeb uczniów w tematyce godzin wychowawczych<sup>590</sup>, niestosowania zasad odpowiedzialności zbiorowej<sup>591</sup>, chwalenia i nagradzania, wspomagania i doceniania postępów<sup>592</sup>. W mniejszym zakresie mają związek z analizowaniem przypadków nietolerancji w szkole, rodzinie i społeczeństwie<sup>593</sup> oraz z prowadzeniem zajęć terapeutycznych z uczniami agresywnymi, nadpobudliwymi i wrażliwymi<sup>594</sup>. Zapisy znajdujące się na czołowym miejscu świadczą o uwzględnianiu w działaniach edukacyjnych podmiotowości ucznia. Niestety dzieci właśnie na przedmiotowe traktowanie przez nauczycieli się uskarżały twierdząc, że nie uwzględniają oni ich indywidualnych możliwości i poczynionych postępów podczas oceniania<sup>595</sup>. Zatem okazuje się, że – podobnie jak w statutach – nieumiejętność wdrażania przez nauczycieli w życie zapisanych w dokumentach szkolnych zasad powoduje, że pozostają one jedynie deklaracjami.

**Programy profilaktyczne** zawierają informacje o sytuacjach sprawiedliwego traktowania uczniów przez innych uczniów. Odnoszą się one do problemu tolerancji<sup>596</sup> oraz

<sup>587</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 7, 11; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3-4.

<sup>588</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 12.

<sup>589</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

<sup>590</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 16; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 11.

<sup>591</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2-3.

<sup>592</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 4; *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 3.

<sup>593</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2.

<sup>594</sup> Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 10.

<sup>595</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.2., s. 143-144.

<sup>596</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 10-11.

udzielania pomocy innym, będącym w potrzebie<sup>597</sup>. Natomiast okoliczności sprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczycieli dotyczą sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych<sup>598</sup>, a także udzielania pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom z trudnościami w nauce i nadpobudliwością ruchową<sup>599</sup>. Są zatem szczegółowym uzupełnieniem statutow i programów wychowawczych, jednak z pedagogicznego punktu widzenia ich tematyka powinna być bardziej ukierunkowana na problemy współczesnego dziecka. Profilaktyka jest bowiem procesem mającym „wspomagać radzenie sobie z trudnościami, ograniczać czynniki zagrażające i wzmacniać te, które sprzyjają rozwojowi”<sup>600</sup>. Należałoby zatem uzupełnić je np. o tematy dotyczące kontaktów interpersonalnych, nawiązywania relacji, rozwiązywania konfliktów, jakości spędzania czasu wolnego, higienicznego trybu życia lub innych według potrzeb.

## Podsumowanie

Interpretacja danych uzyskanych w badaniu sondażowym (ankiecie do uczniów) pozwala stwierdzić, iż wśród sytuacji, w których nauczyciel może okazać uczniom swą sprawiedliwość najczęściej wybierana jest ta dotycząca oceniania – 19,95% wypowiedzi. Niemniej istotne są dla ankietowanych: sposób traktowania – 15,32% wskazań, pomoc w rozwiązywaniu konfliktów – 14,13% stwierdzeń, oraz karanie – 11,76% wyborów. Oznacza to, iż respondenci odczuwają potrzebę podmiotowego traktowania ich przez nauczyciela. Równie ważne były sytuacje dotyczące udzielania pomocy w rozwiązywaniu problemów osobistych ucznia – 9,38% stwierdzeń, nagradzania – 8,72% wskazań, promocji do następnej klasy – 8,59% wypowiedzi – i przydzielania dodatkowych zadań – 6,87% wyborów. Sporadycznie natomiast uczniowie wskazywali na spotkania z ich rodzicami – 5,28%

<sup>597</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 7.

<sup>598</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 12-13, 15; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 6; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 2, 8; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”*, s. 3-4; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program antyalkoholowy i antynarkotykowy „Przyjazna dłoń”*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Szkoły Promującej Zdrowie na lata 2014-2017 w ramach projektu „Śląska Sieć Szkół Promujących Zdrowie”*, s. 3.

<sup>599</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 12-14; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

<sup>600</sup> A. Tanajewska, I. Kiełpińska, E. Korzeniewska: *Program pracy szkoły. Program wychowawczy. Szkolny program profilaktyki. Program edukacji regionalnej*. Gdańsk, Wydawnictwo „Harmonia”, 2013, s. 74.

stwierdzeń, jako na tę okoliczność, w której nauczyciel okazuje swą sprawiedliwość, co wynika z faktu, iż zazwyczaj bezpośrednio w nich nie uczestniczą. Zatem nie mają dla nich znaczenia.

59% uczniów stwierdziło, że nie doświadczyło w szkole sytuacji niesprawiedliwego potraktowania przez nauczycieli, natomiast 41% odpowiedziało inaczej. Wśród okoliczności doświadczania niesprawiedliwości uczniowie – wymieniają głównie ocenianie. I nie ulega wątpliwości, że właśnie ten aspekt jest problemem we współczesnej szkole. Przyczyn można upatrywać zarówno w systemie, który nie przystaje do zmieniającej się rzeczywistości, jak i w nauczycielu, który traktuje je jako rutynową czynność, nie dostrzegając możliwości dzieci. Oprócz oceniania, uczniowie zwrócili uwagę także na sposób traktowania przejawiający się w: faworyzowaniu, stosowaniu odpowiedzialności zbiorowej, nieumiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych oraz braku umiejętności słuchania.

49% uczniów przyznaje, że doznaje w szkole niesprawiedliwości ze strony rówieśników zarówno podczas lekcji, jak i przerw. Sytuacje zachodzące w trakcie zajęć lekcyjnych dotyczą: sposobu traktowania (uwidaczniającego się we wzajemnej krytyce i ośmieszaniu) i przydzielania zadań podczas pracy w grupach oraz konfliktów zachodzących w czasie rywalizacji sportowych. Natomiast te, mające miejsce w czasie przerw są związane z postawą wobec innych uwidaczniającą się w wyśmiewaniu i obrażaniu, a także w niezgodnym z przeznaczeniem korzystaniu z technologii informacyjnej.

O niesprawiedliwym postępowaniu przez nauczycieli i rówieśników uczniowie najczęściej informują rodziców, a sporadycznie dyrektora szkoły. Nauczyciela ulokowali na piątym z piętnastu miejsc w tabeli – w przypadku, gdy doznają niesprawiedliwości ze strony swoich rówieśników, zaś nie ujęli go w ogóle w sytuacji doświadczania jej ze strony innego nauczyciela. Pedagoga szkolnego wybierali okazjonalnie – jednak wyłącznie w przypadku niesprawiedliwego potraktowania przez kolegów i koleżanki, a wychowawcę klasy – wtedy, gdy osobą krzywdzącą był nauczyciel.

Odzwierciedleniem powyższych opinii są wymieniane przez ankietowanych okoliczności naruszające zasadę sprawiedliwości w szkole, którymi – w przypadku nauczycieli – najczęściej jest nieprzychylny sposób traktowania (nierówne traktowanie) podczas: oceniania, rozmów i pogadanek oraz organizacji pracy grupowej. Nieco mniej wskazań uczniowie odnoszą do nieudzielania pomocy w rozwiązywaniu konfliktów i nieumiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych. Natomiast w przypadku kolegów i koleżanek wymieniają nieuczciwe działanie i nieprzestrzeganie ustalonych prawem

reguł.

W wypracowaniach sprawiedliwe sytuacje, o których pisali uczniowie, odnosiły się do równego traktowania, bezinteresownej pomocy i umiejętności przyznania się do błędów. Natomiast niesprawiedliwe – których było znacznie więcej, w przypadku nauczyciela dotyczyły zazwyczaj oceniania (63%) przejawiającego się przez faworyzowanie (28%), a w znacznie mniejszym zakresie miały związek z nieprzestrzeganiem szkolnego prawa (9%). W przypadku rówieśników – odnosiły się do nieprawdomówności i poniżania godności innych.

Niektóre „sprawiedliwe okoliczności” opisane w wypracowaniach można było dostrzec podczas obserwacji lekcji, na których uczniowie na forum klasy dokonali oceny swego negatywnego zachowania względem kolegów oraz stanęli w obronie innego ucznia, zaś nauczyciele wyrazili swe niezadowolenie związane z naruszeniem godności jednego z dzieci oraz monitorowali przestrzeganie wspólnie ustalonych zasad. Natomiast zaobserwowane niesprawiedliwe sytuacje – w przypadku dzieci, dotyczyły nieprzychylniej postawy wobec innych przejawiającej się w publicznej krytyce, wykorzystywaniu swojej pozycji w klasie w celu osiągnięcia własnych korzyści i nieuczciwym rozwiązywaniu testów. A te, odnoszące się do nauczyciela były związane z: wyrażaniem na forum negatywnej opinii na temat wypowiedzi ucznia, typowaniem do odpowiedzi dziecka mającego problem z wymową, nieróżnicowaniem poziomu trudności zadań i umiejętności poszczególnych uczniów oraz brakiem umiejętności słuchania.

Analiza podręczników dowiodła, iż w dwóch z języka polskiego i wszystkich z historii opisywane przez autorów sytuacje sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego traktowania uczniów przez rówieśników lub nauczycieli są związane z prawami dzieci. A w tekstach historycznych zostały one uzupełnione o ich obowiązki.

Interpretacja treści dokumentów szkolnych wykazała, że w statutach, sytuacje sprawiedliwego traktowania uczniów przez rówieśników i nauczycieli najczęściej dotyczą oceniania, praw i obowiązków, nagradzania i karania uczniów, a także udzielania im pomocy psychologicznej i pedagogicznej. W mniejszym zakresie są związane z działalnością samorządu uczniowskiego, rozpoznawaniem przez nauczycieli indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci, przeciwdziałaniem przemocy rówieśniczej, sposobami rozwiązywania konfliktów oraz organizacją warunków dla realizacji Konwencji o prawach dziecka. Niestety, nie ma w nich opisanych procedur egzekwowania praw w przypadku ich łamania.

W programach wychowawczych sytuacje odnoszące się do sprawiedliwego



traktowania uczniów przez innych uczniów najczęściej obejmują umiejętność pracy grupowej i sposoby właściwej komunikacji, w mniejszym zakresie dotyczą konsekwencji własnego postępowania oraz kierowania się na co dzień dobrem drugiego człowieka. Sporadycznie nawiązują do udzielania pomocy uczniom słabszym w nauce, i do tolerancji. Natomiast sytuacje dotyczące sprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczycieli na ogół odnoszą się do uwzględniania potrzeb dzieci w tematyce godzin wychowawczych i niestosowania zasad odpowiedzialności zbiorowej, ale dotyczą także tolerancji, pracy z uczniami agresywnymi, nadpobudliwymi i wrażliwymi.

Natomiast w programach profilaktycznych, okoliczności sprawiedliwego traktowania uczniów przez innych uczniów odnoszą się do tolerancji oraz udzielania pomocy innym, a te dotyczące nauczycieli dotyczą sposobów radzenia sobie dzieci w sytuacjach trudnych, a także udzielania im pomocy psychologicznej i pedagogicznej.

Jak wynika z powyższej analizy badawczej, sytuacji niesprawiedliwego traktowania uczniów jest znacznie więcej, niż dotyczących sprawiedliwych relacji. Jest to spowodowane prawdopodobnie nasilającymi się problemami interpersonalnymi między dziećmi i nauczycielami oraz brakiem umiejętności stosowania przez nauczycieli regulacji prawnych w praktyce szkolnej. I mimo, że np. w analizowanych programach wychowawczych kładziony jest nacisk na ten aspekt, to niestety nie przekłada się on na szkolną rzeczywistość.

### 1.3. Znajomość przez uczniów norm i zasad sprawiedliwości obowiązujących w społeczeństwie i szkole

Zapewnienie porządku społecznego w każdej zbiorowości ludzkiej o zasięgu globalnym lub lokalnym jest możliwe dzięki ustaleniu, przestrzeganiu i egzekwowaniu zasad regulujących jej funkcjonowanie. Wzorce postępowania bazujące na zasadach sprawiedliwości społecznej „porządkują” reguły życia jednostek i oparte są na ich dobru. Konieczne staje się przestrzeganie **norm społecznych**, czyli „ogólnie podzielanych oczekiwań dotyczących sposobu postępowania, wyrażających to, co jest uważane za pożądane i właściwe w danej kulturze. Normy są podobne do zasad bądź reguł w tym sensie, że mają charakter zaleceń czy dyrektyw, jakkolwiek nie mają ich formalnego statusu”<sup>601</sup>. Zatem określają one, co dana osoba powinna czynić (nakaz), a czego nie powinna (zakaz).

**Zasada** natomiast – według Kazimierza Sośnickiego – to ogólna norma wyrażająca powinność realizowania określonej przyczyny, jeżeli pożądany skutek jest dla nas

<sup>601</sup> Zob. G. Marshall (red.): *Słownik socjologiczny*. Przeł. M. Tabin. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 212.

wartościowy<sup>602</sup>. We współczesnej pedagogice nie ma zbioru zasad, które obowiązywałyby wychowawców w pracy pedagogicznej, ponieważ – jak twierdzi Bogusław Śliwerski – „rzeczywistość pedagogiczna jest tak skomplikowana, że żaden ograniczony zestaw zasad nie wystarcza dla całkowitego rozwiązania jej podstawowych problemów”<sup>603</sup>. Oznacza to, że z ogólnie wyznaczonych zasad można jedynie wyłonić normy szczegółowe i odnieść je do danego wycinka rzeczywistości.

Podobnie jest w przypadku zasad życia społecznego, które odwołują się do różnych (filozoficznych, psychologicznych) koncepcji człowieka. „Wśród filozofów, zwłaszcza reprezentantów filozofii społecznej, istnieje duża rozbieżność w formułowaniu zasad, jak i ich enumeracji. Jedni wymieniają ich zaledwie kilka, inni po kilkadziesiąt, różnie je nazywając i interpretując”<sup>604</sup>.

Na przestrzeni dziejów powstawały różne zasady sprawiedliwości (zgodne z prawem, mające wymiar społeczny), które – według ich autorów – miały zapewnić sprawiedliwy ład. Zazwyczaj dotyczyły rozszerzenia zakresu uprawnień już obowiązujących lub uznania tych jeszcze nie aprobowanych. Arystoteles wyróżnił takie, które bazowały na sprawiedliwości wyrównawczej (według sił, zdolności, powołania) oraz rozdzielczej (według wysiłku, wyników pracy, zasług)<sup>605</sup>, a Kazimierz Ajdukiewicz podawał trzy: zapłaty i odpłaty, równej miary oraz równouprawnienia. Uważał jednak, że to zasada równej miary stanowi „rdzeń sprawiedliwości, ten jego składnik, który chyba zawsze w poczuciu sprawiedliwości wszystkich ludów i wszystkich czasów się znajdował, a którego brak świadczy o zupełnym zaniku wszelkiego poczucia sprawiedliwości moralnej”<sup>606</sup>. Chaim Perelman sformułował sześć reguł sprawiedliwości (każdemu to samo, każdemu według zasług, dzieł, potrzeb, z racji urodzenia i tego, co przyznaje prawo)<sup>607</sup>, natomiast John Rawls dwie (równe prawo do jak najszerszego systemu podstawowych wolności oraz dystrybucja bogactwa i dochodu z korzyścią dla każdego)<sup>608</sup>.

<sup>602</sup> Zob. K. Sośnicki: *Istota i cele wychowania*. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1964, s. 149.

<sup>603</sup> B. Śliwerski: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2001, s. 98.

<sup>604</sup> A. Tchorzewski: *O niektórych zasadach życia społecznego jako wyznacznikach procesu edukacji*. W: J. Górniewicz (red.): *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*. Materiały z konferencji naukowej. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 1993, s. 108.

<sup>605</sup> Zob. Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 168.

<sup>606</sup> K. Ajdukiewicz: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 375.

<sup>607</sup> Zob. S. Kowalczyk: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 116.

<sup>608</sup> Zob. J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 107-108.

By przekonać się, jak uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej postrzegają zasady sprawiedliwości, poproszono 300 z nich o udzielenie odpowiedzi na **pytanie (2 ankiety)** wielokrotnego wyboru, które brzmiało: **Sprawiedliwość według Ciebie oznacza?**

**Tabela 7: Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej zasad, na których opiera się sprawiedliwość**

N=648

Lp.	Pytanie: Sprawiedliwość według Ciebie oznacza: (możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	„Każdemu po równo”	216	33,33
2.	„Każdemu według prawa”	127	19,60
3.	„Każdemu według potrzeb”	104	16,05
4.	„Każdemu według wysiłku”	57	8,80
5.	„Każdemu według wyników pracy”	55	8,49
6.	„Każdemu według zasług”	27	4,17
7.	„Każdemu według umiejętności”	24	3,70
8.	„Każdemu według zdolności”	21	3,24
9.	„Każdemu według sympatii”	8	1,23
10.	„Każdemu według powołania”	6	0,93
11.	„Każdemu według urodzenia”	3	0,46
12.	<b>Razem:</b>	<b>648</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

W przypadku 216 (33,33%) wypowiedzi, za najważniejszą dla sprawiedliwości uznano zasadę „**każdemu po równo**” i choć sprawiedliwość w praktyce nie oznacza równości, to dla uczniów jest oczywiste, że w szkole każdy ma być traktowany równo, tzn. tak jak wszyscy inni. Ta reguła idealnie łączy się z drugą zasadą – istotną dla blisko 127 (19,60%) stwierdzeń – „**każdemu według prawa**”. O tym pisze John Rawls w swej teorii sprawiedliwości jako bezstronności: „każda osoba ma mieć równe prawo do jak najszerzego systemu równych podstawowych wolności”<sup>609</sup>. Sporządza nawet listę takich wolności od swobody wypowiedzi i zgromadzeń poczynając, na swobodzie myśli, wolności osobistej i prawa do posiadania własności osobistej kończąc<sup>610</sup>. Można zatem połączyć dwie zasadnicze dla uczniów zasady w jedną, brzmiącą, że każdy jest równy wobec prawa i to jest sprawiedliwe.

Na trzeciej pozycji respondenci ulokowali zasadę „**każdemu według potrzeb**” – 104 (16,05%) wypowiedzi. Abraham Harold Maslow opisał hierarchię potrzeb<sup>611</sup> poczynając od najbardziej podstawowych – fizjologicznych, przez potrzebę bezpieczeństwa, miłości

<sup>609</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 107.

<sup>610</sup> Zob. Ibidem, s. 108.

<sup>611</sup> Zob. A.H. Maslow: *Motywacja i osobowość*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017.

i przynależności, szacunku i uznania, na potrzeby samorealizacji kończąc. Zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu jest możliwe jedynie po zaspokojeniu tych z rzędu niższego. Jeżeli potrzeba jest czymś koniecznym, nieodzownym w egzystencji człowieka, to uczniowie słusznie zauważyli, że uwzględnianie ich jest niezbędne w działaniu sprawiedliwym. Nie jest to jednak zadanie łatwe w realizacji, gdyż wymaga sprecyzowania co należy się danej osobie.

Natomiast w przypadku 57 (8,80%) wypowiedzi uznano, że **wysiłek** włożony w daną pracę oraz jej **wyniki** – 55 (8,49%) wskazań, są niemniej istotne dla działań sprawiedliwych. Wynagradzanie za wkład pracy oraz efekty w postaci wytworzonego dobra są ważne, natomiast nie dla wszystkich zasada ta ma takie samo zastosowanie. Dla niektórych okazuje się bezwzględna. „Nie liczy się bowiem z tym, że niektórzy, nawet przy maksymalnym wysiłku, nie są zdolni ze względu na stan zdrowia, siły, wiek czy kalectwo, osiągnąć takich wyników, które zapewniałyby im godziwą egzystencję, a nawet po prostu egzystencję”<sup>612</sup>. Stąd należy ją stosować jedynie w stosunku do osób należących do tej samej „kategorii zasadniczej”.

Formuły sprawiedliwości: „**każdemu według zasług**” – 27 (4,17%) wypowiedzi, „**każdemu według umiejętności**” – 24 (3,70%) wskazania oraz „**każdemu według zdolności**” – 21 (3,24%) wyborów nie były dla uczniów tak bardzo istotne jak te, które uplasowali powyżej. Powodów należy poszukiwać zarówno w trudnościach z interpretacją jakie zasługi (w pozytywnym i negatywnym znaczeniu) mogłyby zostać uznane za sprawiedliwe, jak i w tym, czy sprawiedliwy jest podział dóbr według umiejętności i zdolności, które mogą być przecież albo naturalne albo nabyte. W związku z tym niektórzy zostaliby od razu zakwalifikowani do grupy osób wyróżnionych, a to kłóciłoby się z zasadami sprawiedliwości społecznej.

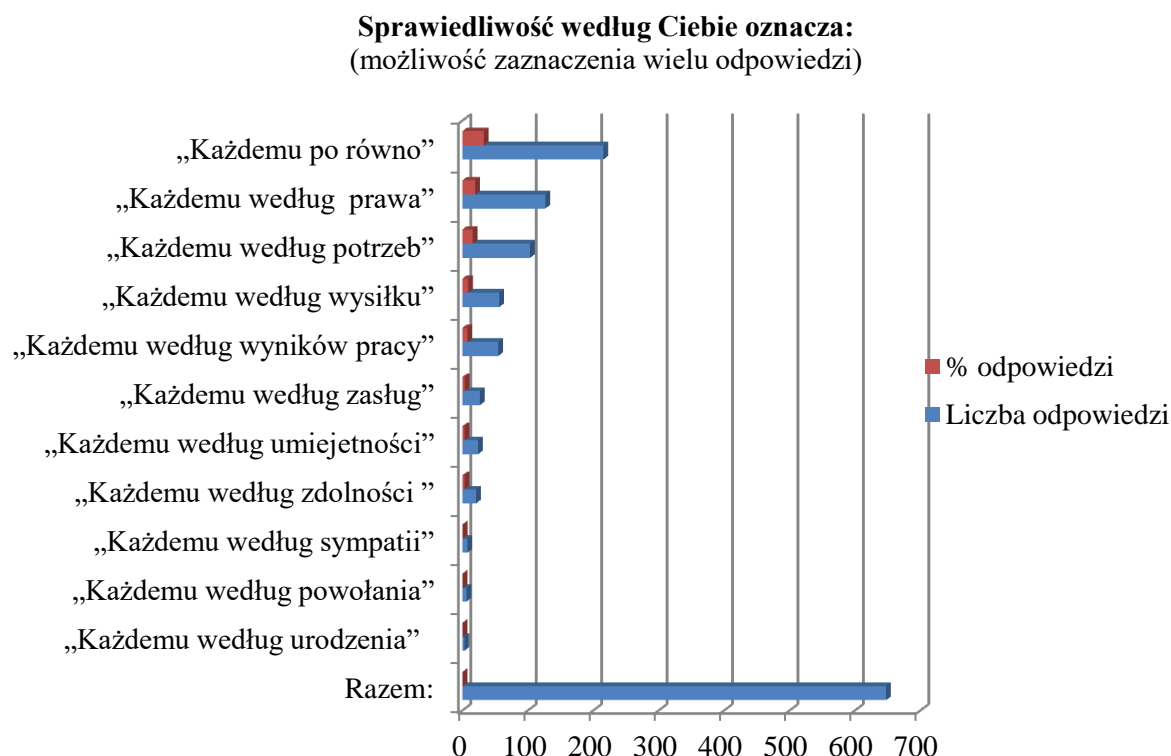
Niewielkie znaczenie mają dla respondentów zasady sprawiedliwości odnoszące się do **sympatii** – 8 (1,23%) wypowiedzi, **powołania** – 6 (0,93%) wyborów, i **urodzenia** – 3 (0,46%) wskazania. Uczniowie już we wcześniejszych wypowiedziach (część empiryczna rozdział 1.2.) uznawali za niesprawiedliwe sytuacje związane z faworyzowaniem niektórych z nich ze względu na wysokie wyniki w nauce, pochodzenie czy status materialny. Zaś reguły dotyczące powołania i urodzenia okazały się na tyle przestarzałe, że nie mają dla ankietowanych osobistego znaczenia.

---

<sup>612</sup> Z. Ziemiński: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Instytut Wydawniczy „Daimonion”, 1992, s. 116-117.

**Wykres 4:**

**Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej zasad, na których opiera się sprawiedliwość**



Źródło: badania własne

W pytaniu 38 ankiety zapytano respondentów o to, co sądzą o starotestamentowej zasadzie „oko za oko, ząb za ząb”? Odpowiedzi udzieliło 300 uczniów, z czego 157 (52%) zgodziło się z nią, a 143 (48%) nie. Tak liczne odpowiedzi twierdzące są dowodem na to, że w naszej kulturze zasada ta występuje i nie może być to powód do dumy. Respondenci, którzy opowiedzieli się za sprawiedliwością zasady, której konsekwencje są identyczne jak skutek przewinienia uzasadniali to tym, że jeśli zostają skrzywdzeni, to mogą odplacić tym samym, ponieważ w ten sposób wyrównują rachunki i czują się lepiej. Z pedagogicznego punktu widzenia jest to zachowanie naganne, gdyż przemoc rodzi przemoc, zagraża rozwojowi jednostki i nie rozwiązuje źródła problemu. Dlatego należy pracować z dziećmi nad sposobami rozwiązywania trudności w relacjach z innymi nie tylko przez odpowiednie zapisy zawarte w dokumentach szkolnych, ale np. podczas obowiązkowych lub dodatkowych zajęć edukacyjnych.

Dobrze, że innego zdania była pozostała grupa uczniów (143 osoby – 48%), która nie zgadza się z tą zasadą. Swe zdanie najczęściej motywowali tym, że zawsze należy porozmawiać ze sprawcą nagannego czynu i ustalić przyczynę jego postępowania, ponieważ zemsta jest złem i prowadzi do zła. A sprawiedliwość, to przecież – według Sokratesa –

umiejętność dobrego życia, niewyrządzanie szkód<sup>613</sup>. Dzieci słusznie zwróciły na to uwagę. Inne podejmowane przez nich argumenty dotyczyły tego, że człowiek jest miłosierny i powinien umieć wybaczać, gdyż sprawca może być albo chory, albo z jakichś powodów nie potrafi zapanować nad swoimi emocjami w danej sytuacji. I choć postępowanie miłosierne stoi poniekąd w sprzeczności do sprawiedliwości, to – zdaniem Alicji Żywczok, w jej szerokim znaczeniu „miłosierdzie oznacza postawę życzliwości dla wszystkich istot, którym można pomóc w jakiejś ciężkiej dla nich sytuacji”<sup>614</sup>. Dobrze zatem, że uczniowie także na ten aspekt zwrócili uwagę, nie usprawiedliwiając jednocześnie popełniania złych czynów, tylko opowiadając się za innymi sposobami wymierzania sprawiedliwości, pozbawionymi przemocy, zemsty i nienawiści np. karą więzienia, izolacją, terapią psychologiczną, psychiatryczną.

To, że dzieci zwracają uwagę na podłoże złego czynu świadczy o ich dojrzałym podejściu do rozwiązywania konfliktów i prawidłowym ustosunkowaniu się do zagadnienia kary. Nie dyskryminują tych, którzy postąpili niewłaściwie i nie pozostają obojętne na ich krzywdę, a to oznacza, że identyfikują się z wartościami, które stoją na straży sprawiedliwości, takimi jak: uczciwość, szacunek, godność.

By poznać opinię uczniów na temat, **czy życie zgodne z maksymą „cel uświęca środki” jest sprawiedliwe?**, poproszono ich o udzielenie odpowiedzi na **pytanie 39 ankiety** i uzasadnienie jej. Z 300 udzielonych odpowiedzi, 193 (64,34%) były twierdzące, zaś 107 (35,66%) respondentów nie uznało tej formuły za sprawiedliwą.

**Tabela 8: Postrzeganie maksymy „cel uświęca środki” przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej**

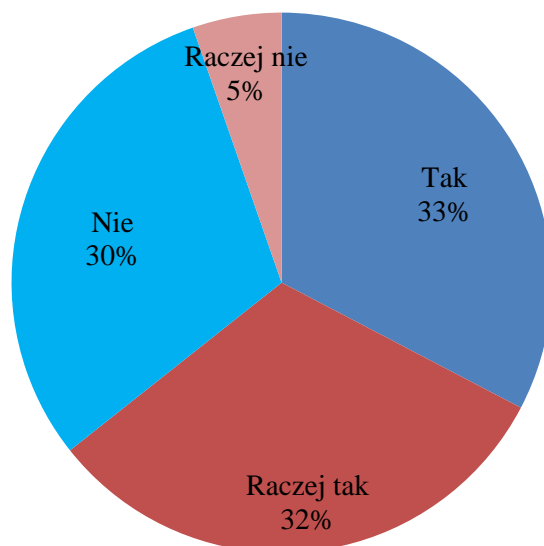
N=300

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	<b>Czy uważasz, że życie zgodne z maksymą „cel uświęca środki” jest sprawiedliwe?</b>	98	32,67	95	31,67	91	30,33	16	5,33

Źródło: badania własne

<sup>613</sup> Zob. Platon: *Państwo*. T. 1. Przeł. W. Witwicki. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 1999, s. 25.

<sup>614</sup> A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 281.

**Wykres 5:****Postrzeganie maksymy „cel uświęca środki” przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej****Czy uważasz, że życie zgodne z maksymą „cel uświęca środki”  
jest sprawiedliwe?**

Źródło: badania własne

Wyjaśnienia ankietowanych dla odpowiedzi „tak” i „raczej tak” były zbieżne, dlatego połączono je w jedną kategorię. Podobnie postąpiono w przypadku odpowiedzi „nie” i „raczej nie”.

Niestety, aż 193 (64,34%) respondentów uznało, iż życie zgodne z zasadą „cel uświęca środki” jest sprawiedliwe. Swe zdanie argumentowali tym, iż nie ma dla nich większego znaczenia to, czy ktoś odpisuje na sprawdzianie czy nie, bo liczy się **efekt**. Jeśli wina zostanie udowodniona, to zostaną nałożone sankcje, jeśli nie, to cel w postaci wysokiej oceny zostanie osiągnięty.

Uczniowie stawiali siebie także w roli **uprzywilejowanych** w pewnej grupie społecznej, dzięki czemu na egzaminach wstępnych do szkół muzycznych lub sportowych – z racji koligacji rodzinnych lub zawodowych swoich rodziców – mieli gwarancję wysokiej lokaty na liście przyjętych. Uważali tę sytuację za jak najbardziej sprawiedliwą, a nawet winili za to swoich rodziców, uzasadniając następująco: „Ja o nic nie prosiłam. Oni sami chcieli mi pomóc, bo wiedzieli, że mam talent, ale na egzaminie bardzo się denerwuję i na pewno nie poradziłabym sobie, dlatego poprosili o pomoc kolegę taty”<sup>615</sup>.

<sup>615</sup> Jeden z wielu argumentów przytaczanych przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.

Jeżeli powyższe uzasadnienia odnieść do stadiów rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga (przedkonwencjonalny, konwencjonalny, pokonwencjonalny)<sup>616</sup>, to ta grupa uczniów znalazłaby się na pierwszym poziomie tego rozwoju, gdyż ich działania skupiają się wyłącznie na zaspokojeniu własnych interesów.

Oprócz powyższych opinii, pojawiła się jeszcze inna – uznająca zasadę „cel uświęca środki” za sprawiedliwą. Dotyczyła nieuczciwego postępowania **w imię słusznej sprawy** – kradzież pieniędzy мамie w celu kupna biletu do kina koleżance, której na niego nie stać. Osoba (drugi poziom rozwoju moralnego – konwencjonalny) usprawiedliwia kradzież tzw. „wyższą koniecznością”. Różnica widoczna w uzasadnieniu swojego zachowania sprawia, że ważne są dla niej nie tylko motywy, ale również chęć aprobaty ze strony rówieśników.

Niebezpieczną tendencją naszych czasów jest to, że czasem realizuje się cele bez względu na środki. Dzieci będąc podatne na wpływy różnych środowisk pragną osiągnąć sukces niezależnie od własnych możliwości i okoliczności. Świadczy to o tym, że nie mają odpowiednich wzorców do naśladowania i przykładów właściwego postępowania. Jeżeli dawniej mogli liczyć na wsparcie rodziny, kolegów, dziś często pozostają sami z problemami, które rozwiązują tak jak potrafią. Przestało mieć dla nich znaczenie uczestnictwo, działanie dla satysfakcji, radości, a to co się liczy, to wynik – bez względu na koszty psychologiczne. I to, jest niestety, widoczne w ich odpowiedziach.

Innego zdania było 107 (35,66%) uczniów, którzy swe stanowisko – co do nieuznawania formuły „cel uświęca środki” za sprawiedliwą – uzasadniali dwójako: jako **zakaz stosowania niemoralnych środków do osiągnięcia moralnych czynów** oraz w kontekście zachowania **spokoju i umiaru**.

Oto przykładowe wypowiedzi ankietowanych:

- „Już w Dziesięciu Przykazaniach Bóg mówi o tym, że nie można zabijać, kłamać i kraść. Nie ma w nich dopisku, że jest to dopuszczalne pod jakimiś warunkami”.
- „Jeżeli się do czegoś dąży, to należy realizować zadania sukcesywnie, systematycznie, przy pomocy rodziny i przyjaciół. Wtedy sukces będzie zasłużony, osiągnięty zgodnie z zasadami”.

Umiejętność wyrażania takich sądów i argumentacji służących uzasadnieniu nieuczciwego zachowania świadczy o dojrzałości uczniów i ich świadomości co do postępowania sprawiedliwego. Wiedzą, że nie ma usprawiedliwienia dla stosowania niedozwolonych środków w szczytnych celach. Będzie je uświęcał jedynie wtedy, gdy jedno

<sup>616</sup> Zob. L. Kohlberg: *Essays on Moral Development*. T. 1. W: *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and Idea of Justice*. New York, Harper and Row, 1981.



i drugie będą oparte na szlachetnych pobudkach. Dobrze, że wśród większości opinii znalazły się i takie, które akcentują związek sprawiedliwości z uczciwym działaniem.

Dobro jest odpowiedzią na szerzące się w świecie zło. Św. Paweł w Liście do Rzymian pisał: „Nie daj się zwyciężyć złu, ale zło dobrem zwyciężaj”<sup>617</sup>. Aby poznać, jakie znaczenie dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej ma **kierowanie się zasadą „zło dobrem zwyciężaj”**, poproszono ich o udzielenie w ankiecie odpowiedzi na **pytanie 40**.

Argumenty wszystkich 300 uczniów podzielono – ze względu na kontekst wypowiedzi – na takie, które dotyczyły dobra w życiu osobistym jednostki, dobra wspólnego oraz zadośćuczynienia za wyrządzone zło.

Ankietowani uzasadniali wpływ powyższej maksymy na ich **życie osobiste** twierdząc, że dzięki urzeczywistnianiu dobra w czynach i zastępowaniu nim zła, następuje w nich wewnętrzna przemiana, mają poczucie spełnionego wobec innych obowiązku moralnego, stają się radośniejsi i szczęśliwsi. Są mądrzejsi i bogatsi o doświadczenie, a dzięki temu mogą nakłaniać innych do zachowań sprawiedliwych, uwarunkowanych wzajemną życzliwością.

Innym kontekstem znaczeniowym zasady „zło dobrem zwyciężaj” było dla uczniów **dobro wspólne** mniejszych i większych społeczności – szkoły, miasta, kraju, świata. Twierdzili, że jeżeli będzie więcej dobrych ludzi wokół, tym większe prawdopodobieństwo, że zło zostanie „uśpione” i świat stanie się lepszy. Jako przykład podawali konflikty w szkole, domu oraz te światowe, zagrażające pokojowi globalnemu.

W swych wypowiedziach dzieci zwróciły uwagę także na inny ważny aspekt tej zasady, a mianowicie na formę **zadośćuczynienia** za wyrządzone zło. Uznawały za konieczne naprawienie wyrządzonych krzywd np. dobrym uczynkiem, prezentem, rozmową w celu odbudowania relacji. Twierdziły, że z każdego zła należy wyciągać wnioski, by wynikło z niego coś dobrego, pożytecznego dla innych i nigdy się już nie powtórzyło.

Bardzo dobrze, że w swej argumentacji dzieci zwróciły uwagę na dobro indywidualne, wspólne oraz konieczność naprawienia wyrządzonych krzywd. Świadczy to o pojmowaniu przez nich tej wartości jako gruntu dla tworzenia sprawiedliwego ładu społecznego oraz o tym, że jeżeli człowiek jest dobry, to nie może godzić się na zło pod żadną postacią.

W **pytaniu 41** ankiety poproszono uczniów, aby odpowiedzieli, **czy sądzą, że ukaranie Jeana Valjeana – bohatera książki „Nędznicy” Viktora Hugo – na dożywotnie galery za kradzież bochenka chleba było sprawiedliwe?** Spośród 300 wypowiedzi, 63 (21%) respondentów uznało, że tak, zaś 237 (79%) miało odmienne zdanie,

<sup>617</sup> Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich: *Pismo Święte Nowego Testamentu*. Olsztyn, Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej, 2009, s. 482.

jednak z niemal dwukrotnie częstszym wskazaniem dla odpowiedzi „raczej nie”, co oznacza, że mieli pewną wątpliwość, co do wymierzonej kary.

**Tabela 9: Postrzeganie – przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej – kary dla bohatera książki „Nędznicy” jako sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej**

N=300

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy sądzisz, że ukaranie Jeana Valjeana – bohatera książki „Nędznicy” Viktora Hugo – na dożywotnie galery za kradzież bochenka chleba było sprawiedliwe?	36	12	27	9	159	53	78	26

Źródło: badania własne

Wyjaśnienia respondentów dla odpowiedzi „tak” i „raczej tak” były niemal identyczne, dlatego połączono je w jedną kategorię, by uzyskać pełniejszy obraz stosowanej argumentacji. Podobnie postąpiono w przypadku odpowiedzi „nie” i „raczej nie”.

Uzasadnienia uczniów uznających, że **kara była nieadekwatna do czynu** (79%) były następujące:

- „Była to zbyt wysoka kara w stosunku do wartości skradzionej rzeczy”.
- „Ukradł z głodu i sędzia powinien być bardziej wyrozumiały. Na pewno były przepisy, które pozwalałyby odpracować mu ten dług, jednak nie przez całe życie”.
- „Każdy może w życiu popełnić błąd, dlatego powinien otrzymać drugą szansę”.
- „Jeżeli był głodny miał prawo ukraść, ponieważ nikt nie powinien czuć głodu”.
- „Kradzież dla szczęścia rodziny jest dobrem, a nie złem, zrobił to w słusznym celu. Gdyby nie ukradł umarłby on i jego najbliżsi”.
- „Gdyby człowiek, który miał pieczywo był dobry, to powinien dostrzec, że ten pan głoduje i dać mu chleb, a on na pewno by to odpracował. Niestety trafił na bezduszną osobę, która okazała się bezlitosna i mściwa”.

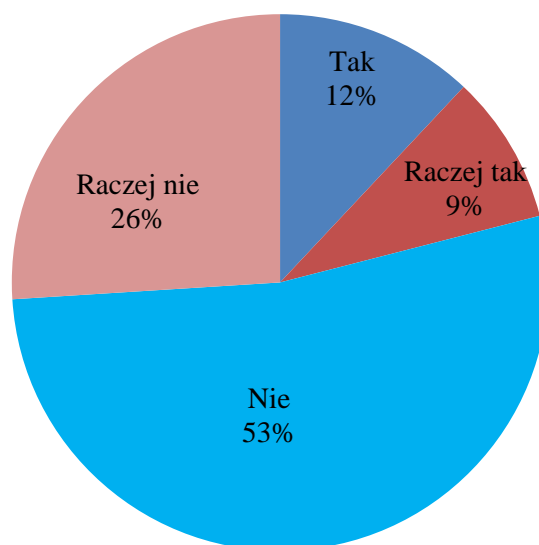
W swych uzasadnieniach uczniowie uwzględnili sytuację, w jakiej znalazł się bohater powieści (bieda, głód), która była dla nich okolicznością łagodzącą dla kradzieży jakiej się dopuścił. Zatem dopatrywali się u niego motywacji i uważali, że wysokość kary była nieadekwatna do wartości skradzionej rzeczy. Zwrócili również uwagę na obojętność niektórych ludzi wobec biednych osób, co dobrze świadczy o ich empatii. To, że w swych wypowiedziach zwrócili uwagę na motywy nieprawego postępowania wynika

prawdopodobnie z tego, że na co dzień także oczekują od innych podobnego traktowania – z uwzględnieniem powodów, dla których dopuścili się nagannego czynu.

#### Wykres 6:

**Postrzeganie – przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej – kary dla bohatera książki „Nędznicy” jako sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej**

**Czy sądzisz, że ukaranie Jeana Valjeana – bohatera książki „Nędznicy” Viktora Hugo – na dożywotnie galery za kradzież bochenka chleba było sprawiedliwe?**



Źródło: badania własne

Ci respondenci, którzy uznali **za sprawiedliwą karę** dożywotnich galery dla bohatera książki Viktora Hugo „Nędznicy” (21%) uzasadniali to tak:

- „Bohater powieści popełnił przestępstwo kradzieży, dlatego powinien ponieść karę. Nie jest ważne, czy ukradł chleb, czy konia. Dopuścił się czynu zabronionego i musiał ponieść konsekwencje. Jeżeli taką karę zapisano w przepisach, to postąpiono zgodnie z prawem, czyli sprawiedliwie”.
- „Kradzież jest czynem zabronionym, więc bohater książki źle postąpił. Jeżeli był głodny mógł poprosić o chleb. Gdyby wszyscy tak postępowali, to każdy znalazłby uzasadnienie dla swoich złych występów”.
- „Ukaranie bohatera książki było sprawiedliwe, ponieważ policjanci działali zgodnie z prawem i gdyby postąpili inaczej mogliby być oskarżeni o bezprawie, stracić pracę lub nawet zginąć”.

Jak wynika z powyższej argumentacji, uczniowie nie znajdują uzasadnienia dla bezkarnego popełniania czynów zabronionych. Swe wypowiedzi odnoszą do bezwzględnego

przestrzegania zapisów prawa, które – mimo, że w niektórych okolicznościach może okazać się bezlitosne – powinno być respektowane.

Po zapoznaniu się ze stanowiskiem uczniów na temat postrzegania przez nich zasad sprawiedliwości w **pytaniu 37** ankiety zapytano ich o to, czy **uważają, że żyją w społeczeństwie, w którym przestrzegane są zasady sprawiedliwości?** Odpowiedzi udzieliło 300 ankietowanych, z czego 132 (44%) potwierdziło ją – jednak z trzykrotnie częstszym wskazaniem dla odpowiedzi „raczej tak”, co oznacza, że mają pewną wątpliwość, natomiast 168 osób (56%) było odmiennego zdania.

**Tabela 10: Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej społeczeństwa, jako sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego**

N=300

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy uważasz, że żyjemy w społeczeństwie, w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości?	33	11	99	33	87	29	81	27

Źródło: badania własne

Uzasadnienia dla odpowiedzi „tak” i „raczej tak” (oraz „nie” i „raczej nie”) były zbliżone, dlatego połączono je w jedną kategorię.

Ankietowani uważający, że nie żyją w społeczeństwie, w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości (56%) wyliczają **nieuczciwe postępowanie** osób:

1. Piastujących **najwyższe stanowiska** w państwie dbających wyłącznie o własne interesy i niepróbujących rozwiązywać ważnych problemów ludzi, takich jak sprawniejszy dostęp do opieki zdrowotnej, zmniejszenie bezrobocia, czy unowocześnienie wyposażenia szkół;
2. Ze **środowisk prawniczych**, którzy – z racji sprawowanej funkcji – powinni bronić innych przed niesprawiedliwym traktowaniem, a tego czasem nie czynią;
3. Zajmujących **stanowiska kierownicze** i próbujących wykorzystać swą władzę bądź możliwości do materialnego wzbogacenia się;
4. **Stronniczo** traktujących swych pracowników, wykorzystujących ich ponad siły i płacąc minimalnie za wykonywaną pracę.

Wśród innych powodów przyczyniających się do postrzegania własnego społeczeństwa jako tego, w którym nie są przestrzegane zasady sprawiedliwości – obok nieuczciwego postępowania – ankietowani wskazują na **egoizm, nienawiść, brak empatii** i wzajemnej **życzliwości** oraz **chęć osiągnięcia celu za wszelką cenę**. Wymieniają zatem

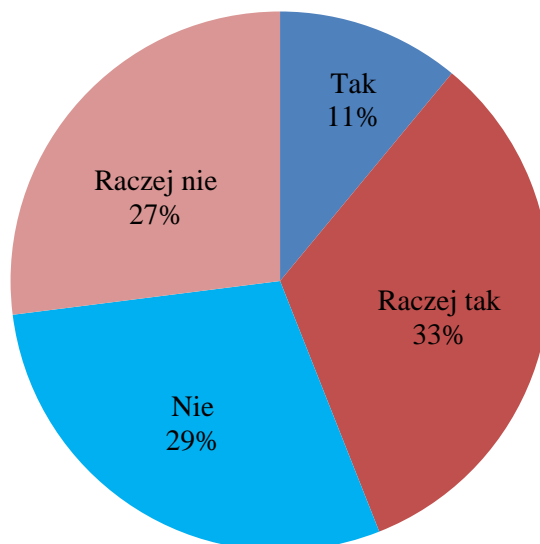
cechy charakteru człowieka, a także postępowanie w myśl reguły „cel uświęca środki”, które są zaprzeczeniem sprawiedliwego ładu.

Powody, dla których 44% respondentów uważa inaczej są widoczne w ich uzasadnieniach, w których swą argumentację odnieśli do **działalności sądów** – jako najważniejszej instytucji stojącej na straży sprawiedliwości oraz **regulaminów** obowiązujących w urzędach i innych instytucjach – w tym także szkołach, zapewniających wszystkim osobom jednakowe prawo i równe traktowanie. Zwrócili uwagę również na **uczciwe zachowanie** większości ludzi przekładające się na sprawiedliwość społeczną.

#### Wykres 7:

Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej społeczeństwa, jako sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego

Czy uważasz, że żyjemy w społeczeństwie,  
w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości?



Źródło: badania własne

Zasadą sprawiedliwości opisywaną przez uczniów w **wypracowaniach** była równość wobec prawa. Ankietowani odnieśli ją do zakazu używania telefonów komórkowych w szkole, który – ich zdaniem – powinien obowiązywać wszystkich – również nauczycieli.

Swe zdanie opisywali następująco:

- „To nie jest sprawiedliwe, że nauczyciele mogą korzystać z telefonów na lekcji i w czasie przerwy, a nam wpisują ciągle za to uwagi. Każdy powinien mieć przecież **równe prawa**.”
- „Nie może być tak, że nauczyciel ma kontakt ze światem zewnętrznym za pośrednictwem telefonu w każdej chwili, a nam taka możliwość jest odbierana. Regulaminy, które są tworzone w szkole dają **większe prawa** nauczycielom, a nam są one odbierane”.

Zatem to, co niepokoi uczniów, to różne stosowanie prawa w zależności od osób i sytuacji. A jeżeli uznali (zob. tabela 7), że sprawiedliwość opiera się na zasadach „każdemu po równo” i „każdemu według prawa”, to nie mogą zaakceptować sytuacji uprzywilejowania jednej grupy.

Aby upewnić się, czy w analizowanych **podręcznikach** z języka polskiego i historii zawarte są informacje dotyczące podstawowych zasad sprawiedliwości społecznej dokonałam ich interpretacji. W tekstach z **języka polskiego** wyeksponowane zostały dwie zasady sprawiedliwości: wolności<sup>618</sup> i poszanowania praw człowieka<sup>619</sup> oraz trzy normy postępowania sprawiedliwego opartego na pokoju<sup>620</sup>, tolerancji<sup>621</sup> i demokracji<sup>622</sup>. Natomiast w podręcznikach z **historii**, najczęściej opisywanymi zasadami sprawiedliwości były: zasada respektu wobec prawa<sup>623</sup>, równości wobec prawa<sup>624</sup> i równego dostępu do edukacji<sup>625</sup> oraz poszanowania wolności<sup>626</sup>. Autorzy nadali także znaczenie działaniom opartym na

<sup>618</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 15, 124-125, 161, 176, 186; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 195; H. Dobrowolska, U. Dobrowolska: *Jutro pójdę w świat*. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej. Klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 49.

<sup>619</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 124-125, 187; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 141-142.

<sup>620</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 36, 120, 122-123.

<sup>621</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 140.

<sup>622</sup> M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 124.

<sup>623</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 40, 84, 96-98, 129, 148, 202, 208-211, 215-216, 226, 230, 233; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 15, 30, 81, 113-114, 123, 125, 130-131; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 19, 45-46, 67, 69, 77, 138, 162, 165, 168, 171, 181, 186-189.

<sup>624</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 97, 193, 195, 215-216; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 6, 26; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 46, 62, 174.

<sup>625</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 82, 151, 197; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 107; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 80, 83, 159, 177.

<sup>626</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 40, 70, 97-98, 140, 145, 174, 191-192, 203, 207, 209, 234; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 18, 30, 32, 34, 46, 72, 75, 77-78, 97, 114-117, 130; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej.

solidarności i wzajemnej pomocy<sup>627</sup>, dobru wspólnym<sup>628</sup>, poczuciu tożsamości<sup>629</sup> i poczuciu bezpieczeństwa<sup>630</sup>. Wskazywali również na normy postępowania wymieniając tolerancję<sup>631</sup>, pokój<sup>632</sup> i demokrację<sup>633</sup>. Oznacza to, że znacznie częściej uczeń może przeczytać o zasadach sprawiedliwości „zakorzenionych” w prawie i równości w podręcznikach z historii, niż z języka polskiego. Odnoszą się one w nich przeważnie do zachodzących przemian cywilizacyjnych i geograficznych, zaś treści w podręcznikach z języka polskiego koncentrują się na wymiarze społecznym.

Podczas **obserwacji** lekcji z języka polskiego i historii nie zaistniała sytuacja, w której uczeń posłużyłby się wiedzą na temat zasad sprawiedliwości społecznej lub powołałby się na konieczność ich przestrzegania przez nauczyciela lub innego ucznia. Zastanawia fakt, że tematyka lekcji z historii („Ojczyzna bliska i odległa”) dawała uczniom taką możliwość, jednak nauczyciel skupił się na „literalnej” realizacji treści.

**Dokumenty szkolne** – statut, program wychowawczy i program profilaktyczny – analizowano przez pryzmat zapisów dotyczących: przestrzegania przez uczniów zasad sprawiedliwości w szkole i poza nią, respektowania przez nauczycieli zasad sprawiedliwości

Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 18, 26-28, 38, 64, 68, 76, 85, 105, 131-132, 144, 161, 163-164, 166-167, 169, 174, 177, 181, 201.

<sup>627</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 190, 217, 226, 233; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 48, 94, 105, 123, 127; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 100, 155, 170, 174-175, 197, 222-224.

<sup>628</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 216-217; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 195.

<sup>629</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 115, 170, 218; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 43, 45, 91, 95; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 135-136.

<sup>630</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 134.

<sup>631</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 218.

<sup>632</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 40, 144, 190, 232-233, 235; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 74, 78, 114, 124-125, 131; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 107-108, 166, 171, 226, 229.

<sup>633</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 149, 206-208, 230; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 110, 130; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 85, 169, 180, 228.

oraz egzekwowania przez nich stosowania się uczniów do zasad sprawiedliwości w szkole i poza nią.

W każdym ze **statutów** występują zapisy dotyczące przestrzegania przez uczniów zasad sprawiedliwości szkolnej w kontekście praw i obowiązków<sup>634</sup>, uprawnień w zakresie odwołania się od wystawionej przez nauczyciela oceny<sup>635</sup>, zadań samorządu uczniowskiego odnoszących się do szkolnej praworządności<sup>636</sup>, sposobów rozwiązywania konfliktów<sup>637</sup>, respektowania przez nauczycieli zasad sprawiedliwości przez pryzmat praw<sup>638</sup> i obowiązków<sup>639</sup>, a także karania uczniów za nieprzestrzeganie zasad sprawiedliwości

<sup>634</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 37-39; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 33-34; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 33-34; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 44-46; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 24-26; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 76-77.

<sup>635</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 55-58; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 46-49, 55; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 43-46; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 19-22; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 52-56; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 42-45.

<sup>636</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 22-23; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 17; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 13; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 31; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 14-15; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 57-58.

<sup>637</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 73-74; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 18.

<sup>638</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 29; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 25; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 20-21; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 66-68, 71.

<sup>639</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 30-31; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 25-27; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 23-26; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 41-43; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut*



w szkole<sup>640</sup>. Zaledwie w statutach dwóch<sup>641</sup> z sześciu badanych placówek jest informacja o sankcjach dla uczniów za niestosowanie się do zasad sprawiedliwości poza szkołą. W pozostałych, kary odnoszą się jedynie do przewinień mających miejsce na terenie szkoły.

W **programach wychowawczych** dominują zapisy dotyczące przestrzegania przez nauczycieli praw dziecka<sup>642</sup> oraz wywiązywania się z innych obowiązków<sup>643</sup> z nich wynikających. Natomiast w **programie profilaktycznym** tylko jednej ze szkół można odnaleźć informację na temat przestrzegania przez uczniów zasad uwarunkowanych prawami i obowiązkami człowieka (ucznia i dziecka)<sup>644</sup>.

Jak wynika z analizy dokumentów szkolnych, niezmienna jest obecność zapisów opartych na prawach i obowiązkach ucznia i nauczyciela. I należałoby to uznać za pozytywny przejaw dbałości o sprawiedliwość szkolną, gdyby nie fakt, że opinie uczniów tego nie odzwierciedlają. Zasady co prawda skrupulatnie są w nich omawiane, natomiast nie są wdrażane w życie na tyle, by stanowiły grunt dla zapewnienia sprawiedliwości szkolnej.

## Podsumowanie

Jak wynika z uzyskanych danych empirycznych, uczniowie znają podstawowe zasady sprawiedliwości obowiązujące w społeczeństwie i w szkole. Najczęściej sprowadzają je do równości, prawa i potrzeb. Mniejsze znaczenie nadają wysiłkom i wynikom pracy oraz zasługom, umiejętnościom i zdolnościom. Sporadyczny wybór sympatii, powołania i urodzenia świadczy, że nie są dla nich istotne.

---

*Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 20-22; *Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 66-71.

<sup>640</sup> *Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 40-41; *Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 35; *Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 52; *Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 46-48; *Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 26, 57-58; *Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 78-79.

<sup>641</sup> *Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 52; *Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 47.

<sup>642</sup> *Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 4-6; *Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Program Wychowawczy*, s. 2-3.

<sup>643</sup> *Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Program Wychowawczy*, s. 2; *Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 3-4; *Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 4-5.

<sup>644</sup> *Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Program antyalkoholowy i antynarkotykowy „Przyjazna dłoń”*, s. 3.

Zastanawiająca jest jednak interpretacja niektórych reguł, ponieważ 52% ankietowanych zgadza się z formułą „oko za oko, ząb za ząb”, co – jak można przypuszczać – jest spowodowane dotychczasowym doświadczeniem w rozwiązywaniu konfliktów niepozwalającym postępować dziecku inaczej, niż reagować tak samo. Podobnie jest w przypadku innej zasady – „cel uświęca środki”, którą uznaje za słuszną 64,34% uczniów. Jednak należy to tłumaczyć warunkami życia w nowoczesnym społeczeństwie, w którym zacierają się granice przyzwoitości, panuje powszechne przyzwolenie na wykorzystanie np. koneksji w celu osiągnięcia korzyści. Lansowany przez współczesne media system wartości nie sprzyja podejmowaniu wysiłku, by osiągnąć cel, a ukazuje wygodne drogi dojścia do niego.

Ankietowani bardzo dojrzałe natomiast uzasadnili dewizę „zło dobrem zwyciężaj” ukierunkowując ją na dobro osobiste, wspólne i zadośćuczynienie za wyrządzone szkody. Należy mieć nadzieję, że tak, jak pięknie o dobru piszą, tak też czynią w życiu codziennym.

Ustosunkowując się do kary wymierzonej bohaterowi powieści „Nędznicy”, 79% uczniów uwzględniło motywy postępowania sprawcy i uznało, że wyrok był niesprawiedliwy. Natomiast 21% uczniów miało odmienne zdanie.

56% uczniów twierdzi, że nie żyje w społeczeństwie, w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości i argumentuje to nieuczciwością osób piastujących stanowiska kierownicze i wykonujących zawody prawnicze, egoizmem, nienawiścią, brakiem empatii i wzajemnej życzliwości oraz chęcią osiągnięcia celu za wszelką cenę. Natomiast 44% uważa inaczej i uzasadnia to działalnością sądów, obowiązującymi regulaminami oraz uczciwością większości ludzi.

Zasadą sprawiedliwości wyeksponowaną przez uczniów w wypracowaniach była równość wobec prawa. Ankietowani odnieśli ją do zakazu używania telefonów komórkowych w szkole, który – ich zdaniem – powinien obowiązywać wszystkich – również nauczycieli.

W podręcznikach z języka polskiego wyeksponowane zostały dwie zasady sprawiedliwości: wolności i poszanowania praw człowieka oraz trzy normy postępowania opierające się na pokoju, tolerancji i demokracji. Natomiast w tekstach historycznych, najczęściej opisywanymi regułami sprawiedliwości były: równość wobec prawa, równy dostęp do edukacji oraz poszanowanie wolności. Autorzy nadali także znaczenie działaniom opierającym się na solidarności i wzajemnej pomocy, dobru wspólnym, poczuciu tożsamości i bezpieczeństwa, a także na normach postępowania, takich jak: tolerancja, pokój i demokracja.

Analiza dokumentów szkolnych ukazała, że występujące w statutach zapisy – dotyczące zasad sprawiedliwości – zostały przedstawione w kontekście praw i obowiązków ucznia oraz nauczyciela, a także zadań samorządu uczniowskiego. W programach wychowawczych najczęściej odnoszą się do respektowania przez nauczycieli praw dziecka, natomiast w programie profilaktycznym tylko jednej ze szkół można odnaleźć informację dotyczącą przestrzegania zasad uwarunkowanych prawami i obowiązkami człowieka.

Zastanawia, dlaczego podczas obserwacji lekcji – zasady tak licznie występujące w podręcznikach i dokumentach szkolnych, nie zostały wyeksponowane ani przez nauczyciela, ani uczniów. Można odnieść wrażenie, że funkcjonują w nomenklaturze, ale nie przekładają się na uczniowską umiejętność posługiwania się nimi na co dzień. Dlatego dobrze byłoby, aby nauczyciele uwzględniali w swej pracy założenia zawarte w dokumentach szkolnych, bo temu przecież służą.

#### **1.4. Wiedza uczniów na temat osób, organów sprawiedliwości, instytucji, urzędów i stanowisk odpowiedzialnych za utrzymanie sprawiedliwości społecznej**

Sprawiedliwość społeczną cechują jednakowe kryteria i bezstronność w ocenie praw i obowiązków obywateli, zaś jej wymogiem jest dobro wspólne. John Rawls uważał, że ludzie, mimo różnic w poglądach czy wyznawanej religii powinni mieć zapewnione sprawiedliwe prawo<sup>645</sup>. Osoby odpowiedzialne za praworządność społecznych instytucji, zajmujące określone stanowiska mają obowiązek troszczyć się o każdą osobę, a także respektować prawo, by móc zapewnić wspólnocie ludzkiej poczucie sprawiedliwości.

Szkola, będąca miejscem (zaraz po domu rodzinnym), w którym uczniowie spędzają większość czasu w ciągu dnia, sprzyja występowaniu różnych przejawów niesprawiedliwości, dlatego tak ważna jest ich wiedza na temat tego, kto może im pomóc w przypadku doświadczenia krzywdy. Aby poznać opinię dzieci na temat osób odpowiedzialnych w szkole za utrzymanie sprawiedliwości społecznej, poproszono, aby udzieliły odpowiedzi **na pytanie (33 ankiety), czy w szkole, do której uczęszczają, są osoby broniące ich przed niesprawiedliwością, do których mogą się zawsze zwrócić?** Spośród 300 uczniów, 192 (64%) zadeklarowało, że tak, zaś 108 (36%) stwierdziło, że nie ma w szkole takiej osoby.

---

<sup>645</sup> Zob. J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 312.

**Tabela 11: Osoby ze społeczności szkolnej, które – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej – bronią ich przed niesprawiedliwością**

N=192

Lp.	Pytanie: Jaka/ie osoba/y w Twojej szkole, do której/yh zawsze można się zwrócić, bronią uczniów przed niesprawiedliwością?	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Koledzy	67	34,90
2.	Koleżanki	64	33,33
3.	Dyrektor	26	13,54
4.	Pedagog szkolny	17	8,85
5.	Wychowawca	9	4,69
6.	Przewodniczący/zastępca klasy	9	4,69
7.	<b>Ogółem odpowiedzi twierdzących:</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Ankietowani największym zaufaniem obdarzyli kolegów – 67 (34,90%) wypowiedzi i koleżanki – 64 (33,33%) wskazania. Dyrektorowi zaufało 26 (13,54%) uczniów, a pedagogowi szkolnemu 17 (8,85%). Sporadycznie wybierano wychowawcę – 9 (4,69%) odpowiedzi i samorząd klasowy – 9 (4,69%) wskazań.

Fakt, że ankietowani na „rzecznika sprawiedliwości” wybrali **środowisko rówieśnicze** nie zdumiewa i świadczy z jednej strony o zaufaniu, a z drugiej o tym, że uczniowie mający poczucie niesprawiedliwości i krzywdy, doznają jej właśnie ze strony nauczycieli. Stąd „docenienie” roli **dyrektora**, jako pełniącego nadzór nad swymi pracownikami, niski wybór **pedagoga szkolnego, wychowawcy** i nieobecność **nauczycieli** wśród osób broniących uczniów przed niesprawiedliwością. Potwierdzają się zatem słowa Bogusława Śliwerskiego, że „z uczniem solidaryzuje się jedynie jego najbliższy przyjaciel lub kolega podobnej niedoli, znacznie rzadziej własny rodzic (pouczany i straszony sankcjami wobec jego dziecka w czasie wywiadówek, przez wychowawcę klasy), a najmniej nauczyciel”<sup>646</sup>.

Respondenci nie docenili także roli **samorządu**, który „może znakomicie reprezentować interesy społeczności uczniowskiej, wypowiadając się na tematy dla niej istotne”<sup>647</sup>. Bo „samorząd to właśnie praca, żeby jednakowo dobrze działało się wszystkim, którzy razem pracują, uczą się i pół dnia razem spędzają, żeby jeden drugiego nie krzywdził, nie przeszkadzał, nie dokuczał, nie wyśmiewał, a przeciwnie, żeby świadczył przysługi, pomagał, opiekował się i pilnował porządku”<sup>648</sup>.

Niestety, co trzeci uczeń nie dostrzega w szkole osoby, do której mógłby się zwrócić w przypadku, gdyby ktoś potraktował go niesprawiedliwie. Pozostaje zatem sam z problemem

<sup>646</sup> B. Śliwerski: *Edukacja pod prąd*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 173.

<sup>647</sup> B. Sochał: *Obowiązujące przepisy oświatowe a Konwencja Praw Dziecka*. W: J. Bińczycka (red.): *Humaniszc o prawach dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, s. 91

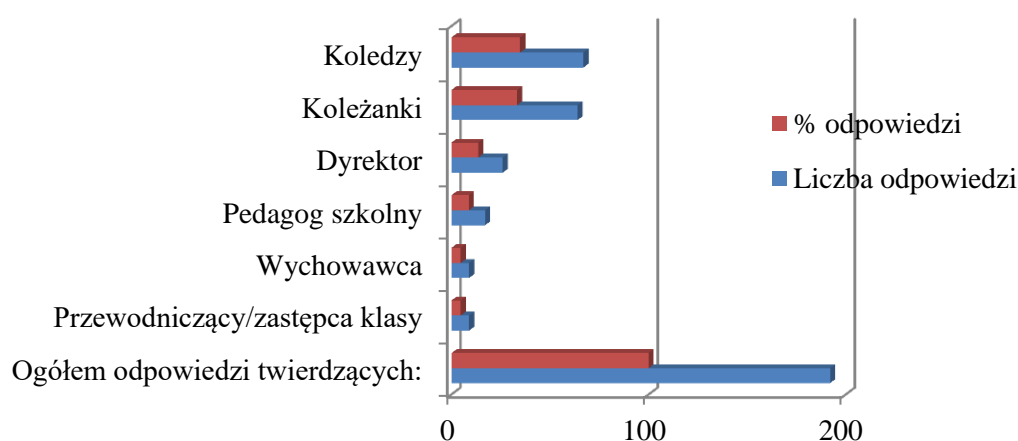
<sup>648</sup> J. Korczak: *Pisma wybrane*. T. 3. Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, 1978, s. 208.

i rozwiązuje go jak potrafi, albo w ogóle go nie wyjaśnia. Przyczyn należałoby upatrywać w przykrych doświadczeniach dzieci lub nieobecności takiej osoby w społeczności szkolnej.

#### Wykres 8:

**Osoby ze społeczności szkolnej, które – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej – bronią ich przed niesprawiedliwością**

**Jaka/ie osoba/y w Twojej szkole, do której/ych zawsze można się zwrócić, bronią uczniów przed niesprawiedliwością?**



Źródło: badania własne

Po zapoznaniu się z opinią uczniów na temat osób broniących ich w szkole przed niesprawiedliwością postanowiono zapytać (w **pytaniu 34 ankiety**) o to, czy uważają swego **wychowawcę za osobę sprawiedliwą?** Odpowiedzi udzieliło 300 respondentów, z czego 253 (84,34%) ją potwierdziło, zaś 47 (15,66%) – zanegowało.

**Tabela 12: Uczniowskie postrzeganie wychowawcy jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej**

N=300

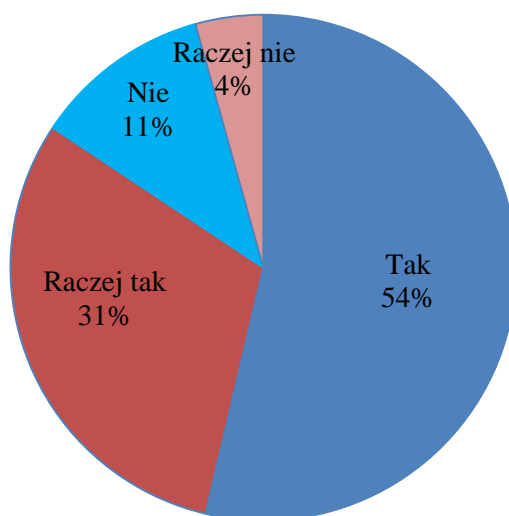
Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy Twój wychowawca jest osobą sprawiedliwą?	161	53,67	92	30,67	34	11,33	13	4,33

Źródło: badania własne

Wyjaśnienia respondentów dla odpowiedzi „tak” i „raczej tak” były niemal identyczne, dlatego połączono je w jedną kategorię, by uzyskać pełniejszy obraz stosowanej argumentacji. Podobnie postąpiono w przypadku odpowiedzi „nie” i „raczej nie”.

**Wykres 9:****Uczniowskie postrzeganie wychowawcy jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej**

**Czy Twój wychowawca jest osobą sprawiedliwą?**



Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki wskazują, iż 253 (84,34%) uczniów uważa swojego wychowawcę za osobę sprawiedliwą. Oznacza to, że jest dla nich tą, która – z jednej strony należycie wypełnia swą rolę, a z drugiej taką, która im więcej czasu spędza z uczniami, tym częściej jest postrzegana przez nich jako osoba sprawiedliwa. Wskazują na to bowiem uzasadnienia ich odpowiedzi, takie jak: „**ma dla nas czas**”, „**potrafi nas wysłuchać**”, „**pomaga w rozwiązywaniu konfliktów**”. Nie bez znaczenia jest dla ankietowanych także **równe traktowanie** oraz cechy charakteru wychowawcy – **uczciwość i dobroć**. Zauważają zatem w nim te przymioty, które utożsamiają ze sprawiedliwością (zob. tabela 4).

Zaskakuje jedynie, dlaczego wśród osób broniących uczniów w szkole przed sprawiedliwością wychowawcę wskazało zaledwie – 9 (4,69%) z nich (zob. tabela 11). Prawdopodobnie wynika to z faktu, że niesprawiedliwości doznają ze strony nauczycieli, stąd nie traktują swego wychowawcy w tej sytuacji za osobę obiektywną i kompetentną, do której mogą się zwrócić o pomoc – czego efektem jest tak niski wynik. Natomiast okoliczność postrzegania go jako osobę sprawiedliwą łączą z doświadczaniem niesprawiedliwości ze strony rówieśników lub innych osób. W tej sytuacji bardziej mu ufają i staje się on dla nich (84,34%) osobą sprawiedliwą.

Uczniowie, którzy nie uważają swego wychowawcy za osobę sprawiedliwą – 47 (15,66%) osób, zarzucają mu **nierówne traktowanie**, **faworyzowanie** uczniów (niesłuszne stawianie negatywnych uwag, „ustalanie” ocen z innymi nauczycielami, np.

wyższych dla swoich „ulubieńców”), a także **niedotrzymywanie obietnic** w rozwiązywaniu problemów klasowych. Mimo, że wynik nie jest niepokojący, to jednak budzi zastanowienie, że są w szkole uczniowie, którzy nie mogą liczyć na wsparcie wychowawcy. Czyli nie mają kogoś, kto byłby ich rzecznikiem w sprawach dla nich istotnych.

Po przeanalizowaniu wyników dotyczących wychowawcy, zapytano uczniów (**pytanie 35 ankiety**) o to, **czy dyrekcja szkoły dba o sprawiedliwe traktowanie uczniów?** Podobnie, jak w pytaniu poprzednim odpowiedzi udzieliło 300 uczniów, z czego 256 (85,33%) twierdząco, zaś 44 (14,67%) uważało inaczej.

**Tabela 13: Uczniowskie postrzeżenie dyrekcji szkoły jako sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej**  
N=300

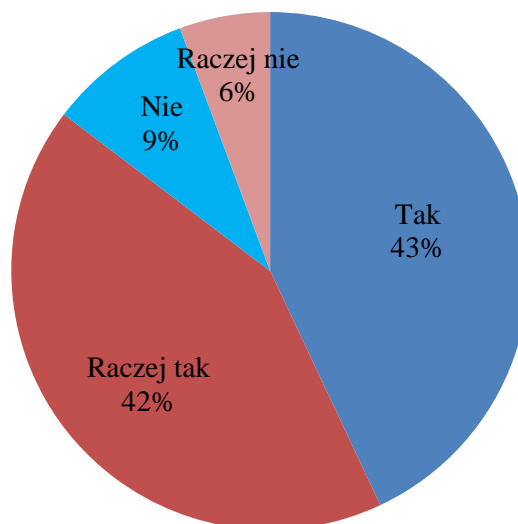
Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy dyrekcja szkoły dba o sprawiedliwe traktowanie uczniów?	129	43	127	42,33	27	9	17	5,67

Źródło: badania własne

#### Wykres 10:

Uczniowskie postrzeżenie dyrekcji szkoły jako sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej

Czy dyrekcja szkoły dba o sprawiedliwe traktowanie uczniów?



Źródło: badania własne

Ze względu na to, iż liczba odpowiedzi dla kategorii „tak” i „raczej tak” była bardzo zbliżona, a ich uzasadnienia tożsame w swej treści, połączono je w jeden wariant, by zapobiec „rozproszeniu” podanej argumentacji. Podobnie postąpiono w przypadku odpowiedzi „nie” i „raczej nie”.

Uczniowskie uzasadnienia odpowiedzi twierdzących – 256 (85,33%) wskazań – dotyczyły przede wszystkim **równego traktowania** wszystkich uczniów i **pokojowego rozstrzygania konfliktów**, czyli respondenci ponownie sprawiedliwe postępowanie odnieśli do zasady równości. Jednak były i takie wyjaśnienia, które miały związek z **krytyką nauczyciela przez dyrektora** za niesprawiedliwie potraktowanie ucznia lub niewywiązywanie się ze swoich obowiązków. I to bardzo im się podobało, ponieważ – jak pisali – „miło nam było widzieć nauczyciela, którego też ktoś upomina i zwraca uwagę, że czegoś nie zrobił. Niech zrozumie, jak my się czujemy, gdy ktoś ciągle czegoś od nas wymaga i nie słucha naszych wyjaśnień”. Uczniowie – w swej argumentacji – zwrócili uwagę także na to, że dyrekcja szkoły **upomina i karze** tych z nich, którzy zagrażają bezpieczeństwu innych oraz **otacza opieką** osoby nieumiejące się obronić – rozmawia z nimi i ich rodzicami, doradza jak rozwiązać problem.

Natomiast ankietowani, którzy uznali, że dyrekcja szkoły nie dba o ich sprawiedliwe traktowanie – 44 (14,67%) odpowiedzi, argumentowali to głównie wprowadzeniem tylko dla uczniów (a nie dla nauczycieli) **zakazu używania telefonów komórkowych** na terenie szkoły oraz **nieznajomością ich problemów**, z powodu nieuczestniczenia dyrekcji w życiu szkoły i nieustannym przebywaniu w swoim gabinecie. Użyte argumenty nie są niczym nadzwyczajnym, gdyż w dobie akcentowania praw i wolności człowieka wszelkie stosowane obostrzenia i zakazy będą wywoływały sprzeciw. Jedyne co zastanawia, to sposób wprowadzania pewnych zarządzeń bez podawania przyczyny oraz niezaproponowania uczniom alternatywnej formy spędzania czasu w szkole, by uniknąć zachowań nieregulaminowych czy nieuczciwych. Nieobecność dyrekcji wśród uczniów jest postrzegana przez nich jako przejaw braku zainteresowania ich sprawami. Osoba, która nie jest obecna z uczniami na co dzień, nie ma – ich zdaniem – wpływu na utrzymanie szkolnej sprawiedliwości. Nawet, jeśli w tym czasie wykonuje szereg czynności na rzecz szkoły.

Bez względu na to, jak ankietowani postrzegają swego wychowawcę, dyrektora i inne osoby mające wpływ na utrzymanie sprawiedliwości społecznej, należało zapytano ich (w **pytaniu 36 ankiety**) o to, **czy uważają swoją szkołę za instytucję dbającą o sprawiedliwe traktowanie uczniów?** Z 300 udzielonych odpowiedzi, 252 (84%) były twierdzące, zaś 48 (16%) – negujące.



**Tabela 14: Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej, swojej szkoły podstawowej jako instytucji dbającej o sprawiedliwe traktowanie uczniów**

N=300

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy uważasz Twoją szkołę za instytucję dbającą o sprawiedliwe traktowanie uczniów?	156	52	96	32	31	10,33	17	5,67

Źródło: badania własne

Podobnie, jak w przypadku dwóch poprzednich pytań, ze względu na sposób argumentacji ankietowanych, połączono odpowiedzi „tak” i „raczej tak” (oraz „nie” i „raczej nie”) w dwie zasadnicze kategorie.

Wizerunek sprawiedliwej szkoły – wbrew powszechnym opiniom – został potwierdzony wypowiedziami dzieci, aż w 84%, a swe **pozytywne zdanie** uzasadniały następująco:

- „Pracownicy starają się traktować wszystkich równo i przestrzegać prawa, a jeśli tego nie robią, to **dyrekcja szkoły** z nimi na ten temat rozmawia”.
- „Każda przykra sytuacja jest analizowana z **nauczycielem** w klasie, albo u **Pani dyrektora** i wyciągane są konsekwencje wobec winnych. Organizowane są też apele dyscyplinujące, na których są omawiane różne przykre sytuacje”.
- „**Pani dyrektor** albo nasza **wychowawczyni** zapraszają do szkoły **policjantów**, którzy rozmawiają z nami na temat przestrzegania prawa i bezpieczeństwa, by nikomu nie stała się krzywda”.
- „Mieliśmy zorganizowane wycieczki do **sądu** i poznaliśmy pracę **adwokata, prokuratora i sędziego**. Następnie taki sąd zorganizowaliśmy w klasie”.

Natomiast uczniowie, którzy swoją szkołę uważają za instytucję niesprawiedliwą, swe **negatywne zdanie** argumentowali tak:

- „**Nauczyciele** niesprawiedliwie nas oceniają i nie słuchają naszych argumentów, bo nigdy nie mają dla nas czasu. Nie cierpię takiej szkoły”.
- „Nie widać żadnych dobrych działań na rzecz uczniów. Moja mama długo nie potrafiła się porozumieć z Panią z matematyki. Gdy nawet **Pani dyrektor** nic nie zrobiła w tej sprawie, mama się zdenerwowała i napisała skargę do **kuratorium**”.
- „Pisaliśmy kiedyś na lekcji pytania, które chcielibyśmy zadać **Rzecznikowi Praw Dziecka**. Gdy zaczęliśmy je po kolei czytać, okazało się, że dużo osób napisało o niesprawiedliwym traktowaniu w szkole. Pani się na nas tak zdenerwowała, że przestraszyliśmy się jej krzyków.

Od tego czasu obawiam się pisać to, co myślę”.

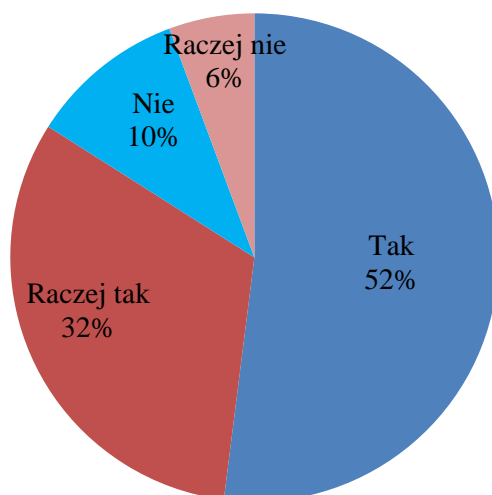
Wypowiedzi uczniów świadczą o ich dojrzałości i odpowiedzialnym stosunku do problematyki sprawiedliwości w swojej szkole. Ich uzasadnienia – oprócz odniesienia do sposobu traktowania – dotyczą także działań osób i instytucji odpowiedzialnych za utrzymanie sprawiedliwości społecznej.

Po poznaniu opinii uczniów dotyczącej ich wiedzy na temat osób odpowiedzialnych za ich poczucie sprawiedliwości w szkole, postanowiono zapytać o środowisko rodzinne. Od tego bowiem, jak przebiega proces wychowania w rodzinie (która jest pierwszym środowiskiem wychowawczym dziecka) zależy m.in. zachowanie dziecka w szkole. Znaczenie rodziny w kształtowaniu postawy sprawiedliwości jest zasadnicze, gdyż „tylko w małych środowiskach możemy nauczyć się realnie oddawania drugiemu tego, co się mu należy, bo tylko tam mamy do czynienia z realnymi, prawdziwymi relacjami, które łączą, ale i które od nas wymagają”<sup>649</sup>. Dlatego właśnie środowisko w skali mikro daje podwaliny dla realizacji reguł sprawiedliwości w wymiarze społecznym.

#### Wykres 11:

**Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej, swojej szkoły podstawowej jako instytucji dbającej o sprawiedliwe traktowanie uczniów**

**Czy uważasz Twoją szkołę za instytucję dbającą o sprawiedliwe traktowanie uczniów?**



Źródło: badania własne

<sup>649</sup> A. Machowski: *Rola rodziny i społeczności lokalnych w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości według św. Tomasza z Akwinu*. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014, s. 208.

W związku z tym zapytano uczniów (w **pytaniu 12 ankiety**) o to, czy **postrzegają swą matkę jako osobę sprawiedliwą?** Okazało się, że dla 207 (69%) – spośród 300 respondentów – matka jest osobą sprawiedliwą, a dla 67 (22%) raczej jest taką osobą. Natomiast odmienne zdanie – i całkowitą pewność – ma 14 (5%) respondentów, zaś 12 (4%) jest raczej pewna, że ich matka nie jest osobą sprawiedliwą.

**Tabela 15: Postrzeganie matki jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej**

N=300

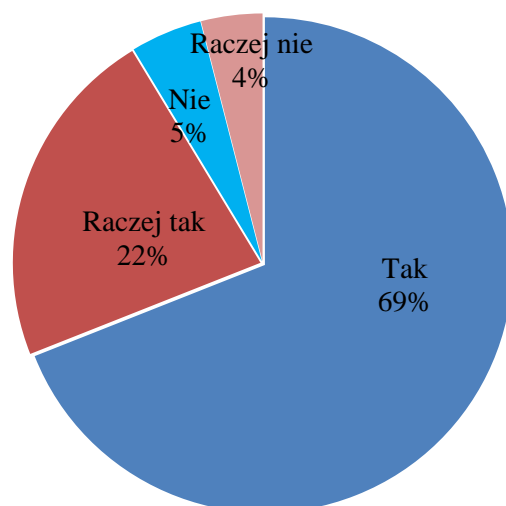
Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy uważasz swą matkę za osobę sprawiedliwą?	207	69	67	22	14	5	12	4

Źródło: badania własne

**Wykres 12:**

**Postrzeganie matki jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej**

Czy uważasz swą matkę za osobę sprawiedliwą?



Źródło: badania własne

Powyższe wyniki są bardzo optymistyczne, ponieważ 91% respondentów postrzega swą matkę jako osobę sprawiedliwą. Zatem można stwierdzić, iż znaczna część uczniów biorących udział w badaniu wychowuje się w środowisku ludzi sprawiedliwych. Świadczy to o silnym poczuciu więzi między członkami rodziny uwarunkowanej właściwym sposobem komunikacji, a także o mądrej miłości matki do dziecka.

By przekonać się, czy **uczniowie postrzegają swego ojca jako osobę sprawiedliwą**, zadano im **pytanie 15 ankiety**. Dla 203 (68%) – z 300 respondentów ich ojciec zdecydowanie

jest osobą sprawiedliwą, a dla 66 (22%) raczej jest taką osobą. Natomiast odmienne zdanie – i całkowitą pewność – ma 16 ankietowanych (5%), zaś 15 (5%) jest raczej pewna, że ich ojciec nie jest osobą sprawiedliwą.

**Tabela 16: Postrzeganie ojca jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej**

N=300

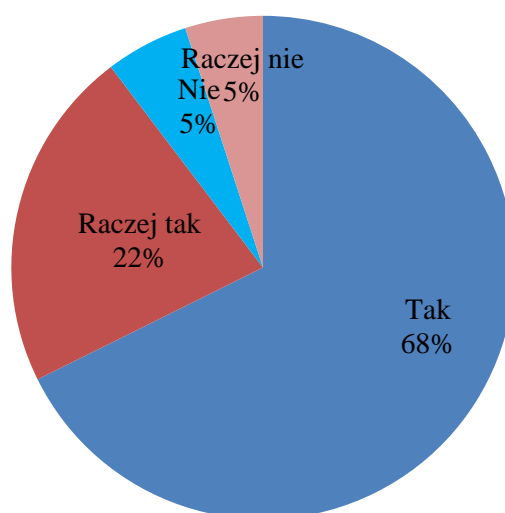
Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy uważasz swego ojca za osobę sprawiedliwą?	203	68	66	22	16	5	15	5

Źródło: badania własne

### Wykres 13:

#### Postrzeganie ojca jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej

Czy uważasz swego ojca za osobę sprawiedliwą?



Źródło: badania własne

Wynik ukazujący, że dla 90% uczniów ojciec jest osobą sprawiedliwą, jest zbliżony do tego odnoszącego się do osoby matki. Oznacza to, że dzieci dorastają w rodzinach, w których przestrzegane są zasady sprawiedliwości. A „jeśli myślimy o budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, jeśli naszym celem są sprawiedliwe relacje w państwie, to bez cnoty sprawiedliwości ukształtowanej w ludziach przez nich samych, aczkolwiek z naszą pomocą, tzn. z pomocą rodziny i małych wspólnot społecznych, raczej będzie to niemożliwe”<sup>650</sup>.

Po poznaniu stanowiska uczniów na temat postrzegania swych rodziców jako osoby sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe, w **pytaniu 10 ankiety** zapytano ich o to, **czy**

<sup>650</sup> A. Machowski: *Rola rodziny i społeczności lokalnych w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości według św. Tomasza z Akwinu*. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014, s. 217-218.

**doświadczyli niesprawiedliwego potraktowania ze strony matki?** Spośród 300 osób, 33 (11%) odpowiedziało twierdząco, zaś 267 (89%) – przecząco. Wynik oznacza, iż niemal dziewięciu na dziesięciu uczniów ma matkę, która potrafi sprostać ich potrzebom i oczekiwaniom na tyle, że nie czują się pokrzywdzeni jej postępowaniem. Szkoda, że nie wszystkie dzieci mają taką możliwość.

Respondenci, którzy doświadczyli niesprawiedliwego potraktowania przez matkę, najczęściej opisywali sytuacje dotyczące **nieporozumień między rodzeństwem**. Wymieniali również stawianie im **nadmiernych wymagań** oraz – choć w mniejszym zakresie – opisywali niesprawiedliwe sytuacje związane z **brakiem zaufania** do nich i **niedotrzymywaniem umów** przez matkę.

Najczęściej podawane przez ankietowanych okoliczności są dość prozaiczne, gdyż rywalizacja między rodzeństwem o względy jednego z rodziców jest zjawiskiem powszechnym. Jednak niepokoi nieumiejętność słuchania argumentów dziecka i faworyzowanie lub stawianie jednego z nich w niekorzystnym świetle. Niestety, jest to częsta reakcja rodziców na sytuacje trudne wychowawczo. Sięgają wtedy do rozwiązań, które nie wymagają od nich wysiłku i dają – pozorny – aczkolwiek natychmiastowy efekt w postaci zakończenia sporu.

Natomiast okoliczności, w których matka stawia dziecku nadmierne wymagania są – w odczuciu uczniów – uznawane jako krzywdzące i tym samym niesprawiedliwe, ponieważ nie potrafią im sprostać. Taka postawa matki nie jest pożądana, gdyż nie tylko pozbawia je możliwości wyboru, ale akceptację dziecka uzależnia od spełnienia tychże oczekiwań, a to może prowadzić je do zachowań nerwicowych lub poczucia winy mającego wpływ na jego niską samoocenę.

Po zapoznaniu się z opinią uczniów na temat doświadczania przez nich niesprawiedliwości ze strony matki, postanowiono poznać ich opinię na temat ojca. W związku z tym zadano im pytanie (**13 ankiety**), które brzmiało, **czy doświadczyleś/aś niesprawiedliwego potraktowania ze strony ojca?** Spośród 300 udzielonych odpowiedzi, 37 (12%) osób potwierdziło, że zaznało takiego zachowania, zaś 263 (88%) temu zaprzeczyło. Uzyskane wyniki są niemal identyczne, jak te odnoszące się do osoby matki (różnią się zaledwie jednym procentem). Zatem może to świadczyć o tym, iż w niektórych przypadkach oboje rodzice są postrzegani przez ankietowanych w identyczny sposób. I tu niepokój budzi obawa obecności w domu rodzinnym obojga rodziców postępujących wobec dziecka niesprawiedliwie. A wyniki, mogą niestety, na to wskazywać.

Sytuacje, o których wspominali ci respondenci, którzy doświadczyli niesprawiedliwego potraktowania ze strony ojca, były podobne do dotyczących postępowania ich matki. Najczęściej miały związek z **nieporozumieniami między rodzeństwem**, które ankietowani odnieśli do niesłusznego osądzania i karania za niepopelnione winy, faworyzowania młodszego dziecka oraz zarzucania nieprawdy.

Natomiast to, czego nie dopatrzili się w postępowaniu matki, a dostrzegli u ojca to **nieumiejętność przyznania się do błędów i przeproszenia** za nie oraz **nieokazywanie im szacunku i brak wyrozumiałości dla słabości czy wad**. Zachowanie to przejawia się – w opinii uczniów – w krytyce ich umiejętności przy kolegach i innych osobach, agresji słownej podczas problemów z odrobieniem zadania domowego i w odmowie udzielenia im merytorycznej pomocy w tym zakresie.

Oprócz powyższych przykładów, respondenci wskazali także na sytuację **obojętności i nieokazywania** im przez ojca **uczuć i emocji**. Obojętne traktowanie dziecka wynika przede wszystkim z nieakceptowania go, braku wrażliwości czy z poczucia władzy. Jest to sytuacja niezmiernie trudna dla każdego, ponieważ życie w przekonaniu o nieakceptacji ze strony rodzica może powodować utratę poczucia sensu życia. Jest to także łamanie prawa dziecka do godności osobistej. Natomiast brak umiejętności okazywania uczuć dziecku przez ojca wynika niestety z natury mężczyzn. Bo, tak jak role matki i ojca są inne, tak też ich natury nie są identyczne. Czynniki kulturowe (rzadziej psychika) utrudniają mężczyznom taką ekspresję uczuć wobec dziecka, jaką mają kobiety.

Następnie postanowiono zapytać uczniów (w **pytaniu 19 ankiety**) o to, **jakie sytuacje uważają za naruszające zasadę sprawiedliwości w rodzinie?** Ankietowani, najczęściej wskazywali na sytuacje przejawiające się **faworyzowaniem** poszczególnych jej członków przez:

1. **Nierówne** traktowaniu rodzeństwa – chwalenie jednego i krytykowanie drugiego dziecka, tolerowanie negatywnego zachowania młodszego z nich, a upominanie starszego;
2. **Posądzanie** o czyny, których się nie popełniło i karanie za nie;
3. **Nieuwzględnianie** wysiłku dziecka włożonego w pracę i ocenianie jej wyłącznie po wynikach, które nie zawsze są zgodne z oczekiwaniami rodziców;
4. **Wyręczanie** się starszym rodzeństwem w sprawowaniu opieki nad młodszymi dziećmi;
5. **Nagradzanie i karanie** pod wpływem nastroju, a nie za rzeczywiste zasługi czy przewinienia.

Wśród innych – wymienianych przez respondentów – sytuacji naruszających zasadę sprawiedliwości w rodzinie były te, związane z **nieuczciwym postępowaniem** którejs z osób,

(mówienie nieprawdy na temat własnych dzieci nauczycielom w szkole lub innym członkom rodziny oraz wykonywanie prac szkolnych za jedno z dzieci w celu otrzymania przez nie wyższej oceny).

Uczniowie wskazywali także na okoliczności dotyczące stosowania **przemocy słownej i fizycznej** wynikającej z nieumiejętności radzenia sobie (rodziców, rodzeństwa) z własnymi emocjami i w związku z tym z używaniem obraźliwych słów, brakiem umiejętności słuchania, nieudzielaniem pomocy w rozwiązywaniu problemów, zawstydzaniem, przez ukazywanie ich wad, a pomijanie zalet.

Ukazane przez ankietowanych sytuacje naruszające reguły sprawiedliwości w rodzinie najczęściej dotyczą nierównego traktowania jej członków. Taki wynik potwierdza ten uzyskany w odpowiedzi na pytanie 10 i 13, a także wcześniejszy – dotyczący uczniowskiego doświadczania sprawiedliwego i niesprawiedliwego traktowania w różnych sytuacjach szkolnych<sup>651</sup>. Podobnie jest w przypadku uczciwego postępowania, które jest dla nich niemniej istotne, a czemu dali wyraz wcześniej odpowiadając na pytanie 1 ankiety dotyczące skojarzeń ze słowem „sprawiedliwość”, gdzie „uczciwość” stała się dla nich najważniejszą wartością i cechą charakteru człowieka sprawiedliwego (zob. tabela 4). Można zatem dostrzec konsekwencję w wypowiedziach respondentów świadczącą o tym, że są przemyślane i hierarchicznie uporządkowane, zgodnie z tokiem ich myślenia aksjologicznego.

**Wypracowania** respondentów – ze względu na temat – pt. „Moja szkoła sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?” nie zawierały treści związanych ze środowiskiem rodzinnym uczniów, natomiast kilkoro dzieci wykazało się wiedzą na temat osób odpowiedzialnych za utrzymanie sprawiedliwości w szkole, jednak nikt nie napisał o organach sprawiedliwości znajdujących się poza nią.

Oto przykładowe wypowiedzi uczniów:

– „Dostałem ocenę niedostateczną ze sprawdzianu, na który się co prawda nie nauczyłem, ale po podliczeniu przeze mnie punktów powinienem otrzymać ocenę dopuszczającą. Poszedłem w tej sprawie do nauczyciela ale, że za mną nie przepadał – odesłał mnie z kwitkiem usprawiedliwiając się brakiem czasu. Kilka razy próbowałem z nim rozmawiać, jednak to nic nie dało. Zdenerwowałem się i udałem się do **Pani dyrektora**, która mnie lubi, ponieważ w szkole odpowiadam za multimedia i zawsze wywiązuję się z moich obowiązków, dlatego poprosiłem o pomoc. Na drugi dzień miałem wpisaną ocenę dopuszczającą. Oczywiście mój nauczyciel nie wspomniał ani jednym słowem dlaczego zmienił tę ocenę, ale ja wiedziałem.

<sup>651</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.2.

Jestem bardzo wdzięczny Pani dyrektor”.

– „Pani oddała nam dyktando i od razu zauważyłam pomyłkę w punktacji – oczywiście na moją niekorzyść. Ponieważ jestem osobą wstydliwą poprosiłam o pomoc **przewodniczącą klasy**, która do niej poszła. Oczywiście Pani nie omieszkła stwierdzić, że mam «adwokata», ale poprawiła mi ocenę. Bardzo jestem wdzięczna jej za pomoc. Ja nigdy nie upomniałabym nauczyciela, że się pomylił, zwłaszcza Pani z języka polskiego”.

Przytoczone fragmenty dowodzą, jak silnej presji poddawani są w szkole uczniowie i co przeżywają – strach, poczucie krzywdy związane np. z krytyką na forum klasy, dlatego poszukują kogoś, kto mógłby pomóc. Dobrze, że uczniowie potrafią mimo wszystko znaleźć taką osobę. Niestety – jak wynika z badań – 36% dzieci nie zwraca się w szkole o pomoc w przypadku doświadczania niesprawiedliwości, ponieważ nie znajduje w niej takiej osoby<sup>652</sup>.

Dokonując analizy **podręczników**, zaledwie w jednym z trzech do **języka polskiego**<sup>653</sup> i dwóch z **historii**<sup>654</sup> uczeń przeczyta o stanowisku Rzecznika Praw Dziecka. Natomiast, że nie jest to miernikiem jego wiedzy na temat osób odpowiedzialnych za utrzymanie sprawiedliwości społecznej, można było dostrzec podczas **obserwacji lekcji z historii**. Nauczyciel, omawiając temat „Znaczenie polskich lotników w bitwie o Anglię” sprawił, że uczeń w uzasadnieniu swego stanowiska co do osób odpowiedzialnych za sprawiedliwość społeczną w kraju, powołał się na **urząd brytyjskiego premiera** Winstona Churchilla, który podczas wojny skorzystał z doświadczenia polskich lotników, by zapobiec jeszcze większej niesprawiedliwości czynionej przez Hitlera. Nauczyciel zwrócił ponadto uwagę uczniów na to, jak ważna jest postawa ludzi zajmujących kluczowe stanowiska w państwie, ukierunkowana na dbałość o dobro wspólne, a nie prywatny interes.

Zupełnie inaczej sytuacja przedstawiała się podczas **obserwacji lekcji z języka polskiego**. Przy okazji omawiania tematu „Jak zdawać egzaminy?” nauczyciel zwrócił szczególną uwagę na swoją rolę w przygotowaniu do nich. Jednak uczniowie niechętnie się z tym zgodzili i odwołali się do autorytetów **rodziców**, którzy – ich zdaniem – są jedynymi, którym zawdzięczają przygotowanie i zaliczenie sprawdzianów na wysokim poziomie. Podczas wymiany argumentów uczniowie powoływali się wprawdzie na prawo, jakie

<sup>652</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.4., s. 178.

<sup>653</sup> M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 142.

<sup>654</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 211; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 188.



gwarantuje im **Konwencja o prawach dziecka**, jednak nauczyciel odwołał się do swego stanowiska i zasady zabierania głosu w dyskusji, które zostało uczniom natychmiast odebrane.

W obu przykładach widać odmienne podejście do uczniów uwzględniające poszanowanie zdania innych (historia) oraz tego nieaprobujące (język polski).

Aby przekonać się jakie osoby, instytucje bądź stanowiska odpowiedzialne za zapewnienie sprawiedliwości społecznej są uwzględnione w **dokumentach szkolnych**, dokonałam ich analizy. Nad wszystkim „czuwa” dyrektor szkoły, który sprawując nadzór nad przestrzeganiem praw ucznia w placówce, dba o ich respektowanie przez każdego z członków tej zbiorowości. Za przestrzeganie praw wynikających z Konwencji o prawach dziecka odpowiedzialni są wszyscy nauczyciele, a szczególnie pedagog szkolny.

Jak widnieje w **statutach**, zadania rady rodziców<sup>655</sup> skupiają się wokół wnioskowania i opiniowania niemal wszystkich spraw dotyczących działalności szkoły. W celu zapewnienia samorządności dzieci i młodzieży powołany jest samorząd uczniowski<sup>656</sup>, który czuwa między innymi nad przestrzeganiem realizacji praw uczniów. W przeciwdziałaniu przemocy lub podczas interwencji wychowawczych wspomaga szkołę policja<sup>657</sup>, która współpracuje także z pedagogiem szkolnym w przypadku np. prowadzenia czynności proceduralnych w zakresie „Niebieskiej Karty”. Natomiast organem sprawiedliwości, o którym jest mowa

<sup>655</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 19-22, 56, 73; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 11, 13, 15-18, 37, 55; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 4, 8-9, 12, 33, 47, 53; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 22, 26-27, 29, 30, 32, 46; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 2, 8, 10-16, 23; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 43, 55, 57-59, 71.

<sup>656</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 21-23, 56; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 11, 13, 17-18, 43, 55; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 9, 13, 34, 47, 52, 53; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 22, 26-27, 31-32, 46-47; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 8, 10, 14-15; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 43, 55, 57, 61.

<sup>657</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 9; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 4, 38-39, 44; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 58; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 78.

w statutach, jest sąd<sup>658</sup>. Jednak jego rola ogranicza się wyłącznie do współpracy pedagoga z kuratorem oraz Wydziałem Rodzinnym i Nieletnich. Inną instytucją dbającą o sprawiedliwość dzieci jest Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej<sup>659</sup>, którego zadania sprowadzają się do dożywiania dzieci, udzielania pomocy psychologicznej i pedagogicznej w różnych sytuacjach losowych. Zaś rola kuratorium<sup>660</sup>, w zakresie utrzymania sprawiedliwości społecznej polega na wydawaniu decyzji w odpowiedzi na wnioski dyrektora szkoły w sprawie przeniesienia ucznia do innej placówki z powodu np. nieprzestrzegania statutu szkoły.

**W programach wychowawczych** dwóch z sześciu badanych placówek widnieje zapis o roli samorządu uczniowskiego<sup>661</sup>, jednak jedynie w kontekście ponoszonej odpowiedzialności za realizację niektórych zadań szkoły dotyczących rozwijania umiejętności istotnych w kontaktach międzyludzkich: kultury osobistej, pomocy innym lub upowszechniania postaw tolerancyjnych. W programie jednej szkoły nie pominięto instytucji policji<sup>662</sup>, ukazanej przez pryzmat kampanii „Szkoła bez przemocy”, oraz rady rodziców<sup>663</sup> wspomagającej środowisko rodzinne ucznia w funkcji wychowawczej. Podobnie jest w przypadku rzecznika praw ucznia<sup>664</sup>, o którym informuje tylko jeden z programów, a którego rola sprowadza się do pomocy w rozwiązywaniu konfliktów oraz kształtowaniu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

<sup>658</sup> Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 28, 30; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 4, 23, 44, 47; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 58.

<sup>659</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 34; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 5, 28, 30; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 24, 43; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 20.

<sup>660</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 12, 35; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 27, 43, 48; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 9, 26; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 49, 76.

<sup>661</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 9-12, 15; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2-3.

<sup>662</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 11.

<sup>663</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 15.

<sup>664</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

W **programach profilaktycznych** rola samorządu uczniowskiego<sup>665</sup> (podobnie jak w przypadku programów wychowawczych) została sprowadzona do odpowiedzialności za realizację zadań dotyczących bezpieczeństwa i poprawnej komunikacji. W przypadku instytucji policji<sup>666</sup>, sądu<sup>667</sup>, Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej<sup>668</sup> oraz osoby rzecznika praw ucznia<sup>669</sup> zadania skoncentrowano na: bezpieczeństwie, przeciwdziałaniu zachowaniom agresywnym, rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych i wspomaganiu rodziców w wychowaniu dzieci.

## Podsumowanie

Jak wynika z analizy treści ankiet, dla 84% uczniów szkoła, do której uczęszczają jest sprawiedliwa. Uzasadniając swe stanowisko powoływali się na stanowiska osób odpowiedzialnych za sprawiedliwość społeczną, np. dyrekcję szkoły, nauczycieli, wychowawców, Rzecznika Praw Dziecka, pracowników sądu, adwokatów, prokuratorów i sędziów. Wymieniali także, takie instytucje jak: policja, sąd, kuratorium.

64% z nich uważa, że w ich szkole są osoby broniące ich przed niesprawiedliwością. Najczęściej wskazują na kolegów (34,90%) i koleżanki (33,33%). Dyrektora wybiera 13,54% uczniów, a pedagoga szkolnego – 8,85%. Sporadycznie typują wychowawcę (4,69%) i samorząd klasowy (4,69%). Niestety nie zadowala sporadyczny wybór pedagoga szkolnego, który jest zawodowo odpowiedzialny za utrzymanie sprawiedliwości szkolnej. Jego udział jest niemal niezauważalny przez uczniów, co może wynikać z faktu, że w wykonywanej pracy skupia się raczej na kwestiach opiekuńczych (dożywianie, stypendia), niż na wychowawczych, a te są bliższe większości dzieci.

84,34% respondentów uznaje swego wychowawcę za osobę sprawiedliwą, a 85,33% – dyrektora. Jednak nie zaliczyli ich do grona osób na tyle zaufanych, by mogli im udzielić pomocy w przypadku doznawania niesprawiedliwości. Przyczyna może tkwić we

<sup>665</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 3, 6; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 3, 6.

<sup>666</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 6; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Szkoły Promującej Zdrowie na lata 2014-2017 w ramach projektu „Śląska Sieć Szkół Promujących Zdrowie”*, s. 6.

<sup>667</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 11; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 3.

<sup>668</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 11.

<sup>669</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 3, 5.

wzajemnych relacjach, charakterze nauczycieli – których z pewnością cechuje poczucie sprawiedliwości, jednak nie tak wielkie zaufanie, by uczniowie mogli im się zwierzyć.

Uzyskane dane empiryczne (z przeprowadzonej ankiety) dowodzą również, że 91% respondentów postrzega matkę, a 90% ojca jako osoby sprawiedliwe. 11% respondentów doświadczyło niesprawiedliwego potraktowania ze strony matki, a 12% ze strony ojca. Wśród sytuacji niesprawiedliwego traktowania przez matkę, jak i przez ojca uczniowie najczęściej wymieniali sposób traktowania przejawiający się w faworyzowaniu jednego z rodzeństwa. Natomiast innymi okolicznościami, na które wskazywali – w przypadku matki były: stawianie nadmiernych wymagań i brak zaufania oraz niedotrzymywanie zawartych umów, zaś u ojca – brak umiejętności przeproszania za niesprawiedliwe potraktowanie, nieumiejętność przyznania się do błędów, nieokazywanie szacunku i brak wyrozumiałości dla ich wad. Mimo tych nieporozumień wynikających zazwyczaj z odmiennych stylów wychowania lub zaangażowania emocjonalnego nie są to sytuacje tak niepokojące, by mogły budzić obawy o zdrowie psychiczne lub fizyczne dziecka.

Wśród sytuacji naruszających zasady sprawiedliwości w rodzinie uczniowie wskazywali najczęściej na faworyzowanie poszczególnych jej członków, ale również wymieniali nieuczciwe postępowanie i stosowanie przemocy.

W wypracowaniach respondenci powołali się jedynie na stanowisko dyrektora szkoły – jako osoby odpowiedzialnej za utrzymanie sprawiedliwości społecznej oraz na samorząd klasowy.

Analiza podręczników wykazała, że – zaledwie w jednym z trzech z języka polskiego i dwóch z historii widnieje informacja o stanowisku Rzecznika Praw Dziecka.

Podczas obserwacji lekcji z języka polskiego nie można było dostrzec sytuacji, w której uczeń wykazałby się wiedzą na temat osób, organów sprawiedliwości, instytucji, urzędów i stanowisk odpowiedzialnych za utrzymanie sprawiedliwości społecznej. Natomiast można było zauważyć formalną przewagę (dominację) nauczyciela nad uczniami. Jak zatem ma on stać się dla nich kimś bliskim i zaufanym, jeżeli nie wsłuchuje się w ich argumenty, uznając za jedyny słuszny – autorytarny – sposób rozmowy z nimi. Zupełnie odmiennie przedstawiała się sytuacja na zajęciach z historii, podczas których dzieci dostrzegły, jak zajmowane stanowiska wpływają na sprawiedliwość społeczną. I była to zasługa w dużej mierze nauczyciela, który tak poprowadził rozmowę, by uczniowie samodzielnie wnioskowali i argumentowali.

Natomiast zapisy widniejące w dokumentach szkolnych ukazały, że osobą odpowiedzialną za utrzymanie sprawiedliwości społecznej jest dyrektor – sprawujący nadzór

nad przestrzeganiem praw ucznia w placówce i dbający o ich respektowanie przez wszystkich członków tej zbiorowości. Za przestrzeganie praw wynikających z Konwencji o prawach dziecka odpowiedzialni są wszyscy nauczyciele, a szczególnie pedagog szkolny. W statutach wymienia się ponadto radę rodziców, samorząd uczniowski, kuratora, kuratorium, policję, sąd, Wydział Rodzinny i Nieletnich, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej. W programach wychowawczych dwóch z sześciu placówek widnieje zapis o roli samorządu uczniowskiego, a w jednym o policji, radzie rodziców i rzeczniku praw ucznia. W programach profilaktycznych również napisano o samorządzie uczniowskim, rzeczniku praw ucznia i policji, jednak uwzględniono ponadto sąd i Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej.

Obraz wyłaniający się z wyników uzyskanych w badaniu empirycznym w zakresie wiedzy uczniów na temat osób, organów sprawiedliwości, instytucji, urzędów i stanowisk odpowiedzialnych za utrzymanie sprawiedliwości społecznej ukazał, że uczniowie nie dostrzegają w szkole kluczowych dla nich przedstawicieli broniących ich praw – rzecznika praw ucznia i samorządu uczniowskiego. W uzasadnieniu swego stanowiska dotyczącego postrzegania własnej szkoły jako sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej – nie wspomnieli bowiem o rzeczniku praw ucznia, który w programach wychowawczych i profilaktycznych jest wymieniany. Co oznacza, że jeżeli go nie dostrzegają, to istnieje jedynie w nomenklaturze biurokratycznej. Podobnie przedstawia się sytuacja w przypadku samorządności szkolnej. Mimo, iż w dokumentach szkolnych – głównie w statutach – widnieją zapisy dające szereg uprawnień samorządowi uczniowskiemu, to uczniowie nie wiedzą na czym polega jego praca w zakresie chronienia zasady sprawiedliwości w szkole. Ta kwestia nie „wybrzmiała” w ich odpowiedziach. Oznacza to, że uprawnienia samorządu w szkołach mają charakter jedynie deklaracji, a jego działalność ogranicza się do okazjonalnych działań, np. organizacji akcji charytatywnych lub dyskotek.

### **1.5. Rola sprawiedliwości w szkole i poza nią oraz przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi, zwłaszcza w środowisku szkolnym**

John Rawls uważał sprawiedliwość za „pierwszą cnotę społecznych instytucji”<sup>670</sup>. Dla starożytnych Greków miała wartość na tyle istotną, że Platon uznał ją za jedną z czterech cnót kardynalnych<sup>671</sup> (oprócz męstwa, roztropności i umiarkowania) mającą zapewnić równowagę wewnętrzną i właściwe rządy w państwie. Okazały się one na tyle ważne, że

<sup>670</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 30.

<sup>671</sup> Zob. Platon: *Państwo*. T. 1. Przeł. W. Witwicki. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 1999.

przywołano je także w Księdze Mądrości Starego Testamentu: „Jeśli w życiu bogactwo jest dobrem pożądanym – coś cenniejszego niż Mądrość, która wszystko sprawia? Jeśli rozważa jest twórcza – któreż ze stworzeń bardziej twórcze niż Mądrość? I jeśli kto miłuje sprawiedliwość – jej to dziełem są cnoty: uczy bowiem umiarkowania i roztropności, sprawiedliwości i męstwa, od których nie ma dla ludzi nic lepszego w życiu”<sup>672</sup>.

Natomiast Arystoteles pisał, że „we wszystkich umiejętnościach i sztukach celem jest dobro [...]. Dobrem w państwie jest sprawiedliwość, sprawiedliwością zaś jest to, co jest dla ogółu pożyteczne. Według powszechnego mniemania sprawiedliwość wydaje się pewnego rodzaju równością, co do pewnego stopnia zgadza się z zasadami filozoficznymi rozwiniętymi w księgach o etyce. Powiada się bowiem, że sprawiedliwość obejmuje przydział pewnych rzeczy pewnym osobom i że równi winni mieć równy udział”<sup>673</sup>.

Idąc tokiem myślenia Arystotelesa przypisującemu etyce jako nauce znaczenie teoretyczno-praktyczne, konieczne staje się nadanie sprawiedliwości odpowiedniej kwalifikacji moralnej. W związku z tym Ewa Podrez roli sprawiedliwości „nie sprowadza do rozstrzygnięć, jak należy żyć i działać – razem i osobno – ale także do projektowania pewnego idealnego ładu, bez którego nie można określić kierunku pożądanego rozwoju. W tym znaczeniu sprawiedliwość jest nie tylko zasadą i regułą postępowania, ale także ideą łączącą w sobie różne wartości”<sup>674</sup>.

Sprawiedliwość w znacznym stopniu decyduje o strukturze życia społecznego i wzajemnych relacjach. Chroni przed niesprawiedliwością, czyli przed doznawaniem krzywd, będących następstwem np. ludzkiego egoizmu, chęci zysku, zemsty. Dzięki niej możliwe jest wprowadzenie takich zasad funkcjonowania, które zapewnią bezpieczeństwo, zapobiegają chaosowi, umożliwią egzekwowanie sankcji za ich nieprzestrzeganie, ale również przyczynią się do rozwoju człowieka. Rola sprawiedliwości bowiem w kontekście moralnym sprowadza się do „sformułowania społecznie obowiązujących zasad i reguł sprawiedliwości, których zadaniem jest tworzenie podstaw pewnego ładu, jego kontrola i ocena [...]. Zaś jej znaczenie etyczne „dotyczy egzystencjalnego samospełnienia się człowieka jako wolnego indywiduum”<sup>675</sup>.

By przekonać się, jaką rolę przypisują sprawiedliwości uczniowie, poproszono ich o wypowiedź na **pytanie (6 ankiety), czy uważają, że sprawiedliwość jest ważna w życiu**

<sup>672</sup> Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*. Poznań, Wydawnictwo „Pallottinum”, 1996, s. 764.

<sup>673</sup> Arystoteles: *Polityka*. Przeł. L. Piotrowicz. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1964, s. 123.

<sup>674</sup> E. Podrez: *Sprawiedliwość – między utopią i kompromisem*. W: D. Probuska (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 64.

<sup>675</sup> Ibidem, s. 61.

**człowieka?** Odpowiedzi udzieliło 300 z nich, z czego 293 (98%) twierdząco, a 7 (2%) przecząco. Uzasadnienia dla określeń wyrażających aprobatę podzielono ze względu na kontekst na: istotne dla ogółu oraz istotne dla jednostki.

I tak, wśród najczęściej wymienianych kluczowych argumentów sprzyjających **dobru wspólnemu** znalazły się kryteria uwzględniające **równe traktowanie** oraz zapisy wskazujące **osoby odpowiedzialne** za realizację określonych zadań. Uczniowie uznali, że sprawiedliwość wprowadza **zasady**, których zapisy pozwalają uniknąć krzywd. Co oznacza, że prawo jest jednakowe dla wszystkich, a ludzie są równo traktowani. Nikt nie poniża innych ze względu na płeć, kolor skóry, zasoby finansowe lub wyznanie. Zatem ankietowani, rolę sprawiedliwości sprowadzili do równości i zgodności z prawem, potwierdzając tym samym swą wcześniejszą opinię<sup>676</sup>. Ponadto, uczniowie stwierdzili, iż dzięki sprawiedliwości możliwe jest wskazanie osób monitorujących i nadzorujących realizację założeń zawartych np. w regulaminach szkolnych. Dzięki nim nikt samowolnie nie będzie wymierzał sprawiedliwości, a ten kto zostanie potraktowany niesprawiedliwie będzie wiedział do kogo się zwrócić o pomoc.

Uczniowie uznali także, że sprawiedliwość jest istotna w życiu człowieka, ponieważ zapewnia **porządek** i **bezpieczeństwo** obywatelom, zapobiega **chaosowi** oraz sprzyja **pokojowi** na świecie. Przeciwdziała ponadto **rozprzestrzenianiu** się **zła**, **bezkarnemu krzywdzeniu** ludzi, a także **chroni prawych obywateli**. Odnieśli się zatem już nie tyle do problemów szkolnych, ile do światowych, globalnych powodujących naruszanie/przestrzeganie zasad sprawiedliwości i prowadzących do destabilizacji/stabilizacji rzeczywistości społecznej.

Co niezwykle istotne, respondenci zwrócili uwagę na rolę sprawiedliwości w **relacjach interpersonalnych** uznając, że dzięki niej ludzie są wobec siebie uczciwi i prawdomówni, a także okazują wzajemny szacunek. „Tylko wśród ludzi szanujących siebie możliwe są symetryczne relacje oparte na wzajemności, a bez wzajemności nie może być sprawiedliwości moralnej. Człowiek szanujący siebie potrafi szanować innych”<sup>677</sup>. Ponadto uczniowie uznali, iż sprawiedliwość sprawia, że potrafią rozmawiać z innymi i nie stosują przemocy. Dzieci, mając problem z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych, „konflikty rozwiązują zwykle siłą, nie widząc w tym większego problemu. Z łatwością przychodzi im

<sup>676</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.3., Tabela 7.

<sup>677</sup> D. Probuca: *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* W: D. Probuca (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 79.

dokuczanie słabszym oraz wyśmiewanie się z rówieśników”<sup>678</sup>. To budujące, że uczniowie na tej płaszczyźnie dostrzegają rolę sprawiedliwości.

Rolę sprawiedliwości istotną **dla jednostki** ankietowani sprowadzili do postępowania, które sprawia, że człowiek działający zgodnie z jej regułami, czyniący dobro czuje się **szczęśliwy i kształtuje** swój **charakter** oraz zaspokaja własną **potrzebę uznania**. Czy może być coś piękniejszego dla nauczyciela, jeśli nie fakt, że uczeń dostrzega przy okazji działań na rzecz innych, własny rozwój? Należy przytoczyć słowa Bogusława Śliwerskiego, że „polski nauczyciel jest wart tyle, ile może pozostawić w sercach i umysłach swoich wychowanków, w ich rozwoju duchowym, kulturowym. Najpierw jest się człowiekiem, osobą, a dopiero potem pedagogiem. Trzeba być kimś, by móc innym czymś obdarowywać”<sup>679</sup>. Bardzo dobrze, że uczniowie zwrócili uwagę na taki kontekst sprawiedliwości.

Ankietowani (7 osób), którzy odpowiedzieli, że sprawiedliwość **nie jest ważna** w życiu człowieka argumentowali to tym, że postępowanie sprawiedliwe **nie przynosi profitów, wymaga wysiłku i zajmuje dużo czasu**. Co oznacza, że uczniowie ci jej znaczenie dostrzegają jedynie w zakresie zysków i strat, a skoro nie utożsamiają jej z korzyściami, to wydaje się im zbędna. Wyniki tej grupy respondentów są odzwierciedleniem ich wcześniejszej – twierdzącej – wypowiedzi na temat, czy życie zgodne z maksymą „cel uświęca środki” jest sprawiedliwe?<sup>680</sup>.

Ogólnie rzecz ujmując, można przyjąć, że **przyczyną niesprawiedliwości** jest brak sprawiedliwości. Zarówno tej proceduralnej – ze ściśle określonymi zasadami, dystrybucyjnej – z takim podziałem dóbr, który nikogo nie krzywdzi, jak i tej pojmowanej jako bezstronność – z traktowaniem ludzi bez uprzedzeń. „Wszelkie dyskryminowanie i faworyzowanie ze względu na narodowość, wyznanie, płeć, wiek, urodę, pochodzenie społeczne, sprawność intelektualną czy fizyczną, jest zaprzeczeniem sprawiedliwości”<sup>681</sup>, która „potrzebna jest szczególnie młodemu człowiekowi, gdyż niesprawiedliwość zniechęca go do podejmowania efektywnych wysiłków, budzi rozgoryczenie, a niekiedy bunt prowadzący do agresji”<sup>682</sup>. Zatem priorytetem dla osób pracujących z dziećmi i młodzieżą powinno być wychowanie w duchu sprawiedliwości.

<sup>678</sup> I. Żeber-Dzikowska, E. Buchcic: *Reformy – zmiany w edukacji: realia, rzeczywistość, czy utopia...?* W: J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska (red.): *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia*. Płock, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2014, s. 54.

<sup>679</sup> B. Śliwerski: *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 205.

<sup>680</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.3., Tabela 8.

<sup>681</sup> A. Sebesta: *Sprawiedliwość jako wartość w etyce nauczycielskiej*. W: D. Probuska (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 241.

<sup>682</sup> Ibidem, s. 239.



Przyczyn niesprawiedliwego traktowania ludzi należy upatrywać zarówno w samej jednostce, jak i otaczającej ją rzeczywistości. Cechy charakteru, negatywne emocje i redukowanie przykrych doznań za pośrednictwem zemsty, czy postaw konsumpcyjnych, dążenie do sukcesu za wszelką cenę i wykluczanie mniej odpornych psychicznie powodują, że powstające nierówności doprowadzają do jeszcze większego poczucia niesprawiedliwości. Współcześnie wspólnym dobrem społeczeństw i państw stał się wyłącznie dobrobyt materialny. Pomija się w nim pragnienia i ideały duchowe, o które troska rozwija doskonałość człowieka<sup>683</sup>. Jeżeli dla Alicji Żywczok „warunkiem sprzyjającym budowaniu atmosfery wychowawczej podtrzymującej wartość sprawiedliwości [...] są takie jednostki aksjologiczne, jak: poczucie godności, uczciwość i wolność”<sup>684</sup>, to ich brak będzie jednym z powodów niesprawiedliwości.

Aby poznać, jakie **przyczyny** niesprawiedliwego traktowania innych ludzi wskazują uczniowie, zadano im **pytanie (7 ankiety)** wielokrotnego wyboru, **dłaczego czasem niesprawiedliwie traktujemy innych ludzi?** Odpowiedzi udzieliło 300 z nich, a wśród najczęściej wskazywanych powodów były: słaba znajomość innych ludzi – 208 (14,96%) wypowiedzi – i brak ich zrozumienia – 200 (14,39%) wyborów. Niemniej ważne okazały się: chęć zaimponowania komuś – 156 (11,22%) wskazań – i chęć dominacji nad innymi – 156 (11,22%) wypowiedzi – oraz nieumiejętność przewidywania konsekwencji swych działań – 152 (10,94%) stwierdzenia, osiągnięcie celu bez względu na okoliczności – 151 (10,86%) wypowiedzi – i odmienne cele życiowe – 149 (10,72%) wskazań. Sporadycznie zaś przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi uczniowie odnieśli do trudności w realizacji takiego postępowania – 51 (3,67%) wypowiedzi, nienagradzania go – 49 (3,53%) wyborów, bezinteresowności – 48 (3,45%) wskazań – oraz nieszczerdzenia wysiłku – 46 (3,31%) wypowiedzi. Wśród „innych” odpowiedzi ankietowani wskazali na czasochłonność – 14 (1,01%) wyborów, zazdrość – 5 (0,36%) wskazań i chęć zemsty – 5 (0,36%) wypowiedzi.

<sup>683</sup> Zob. H. Rarot: *Sprawiedliwość jako prawda*. W: D. Probućka (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 96.

<sup>684</sup> A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 279.

**Tabela 17: Przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – opinia uczniów**

N=1390

Lp.	Pytanie: Dlaczego czasem niesprawiedliwie traktujemy innych ludzi? (możliwość zaznaczenia maksymalnie 5 odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Słabo znamy drugą osobę	208	14,96
2.	Słabo rozumiemy drugą osobę	200	14,39
3.	Chcemy komuś zaimponować	156	11,22
4.	Chcemy dominować	156	11,22
5.	Nie potrafimy przewidzieć konsekwencji swych działań	152	10,94
6.	Chcemy osiągnąć cel za wszelką cenę	151	10,86
7.	Mamy odmienne cele życiowe	149	10,72
8.	Postępowanie sprawiedliwe jest trudne w realizacji	51	3,67
9.	Postępowanie sprawiedliwe nie jest nagradzane	49	3,53
10.	Postępowanie sprawiedliwe wymaga bezinteresowności	48	3,45
11.	Postępowanie sprawiedliwe wymaga wysiłku	46	3,31
12.	Inne: Postępowanie sprawiedliwe wymaga czasu	14	1,01
	Z zazdrości	5	0,36
	Z chęci zemsty	5	0,36
13.	<b>Razem:</b>	<b>1390</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Wśród najczęściej podawanych przez ankietowanych przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych osób były: **słaba znajomość drugiej osoby**, która może świadczyć o tym, iż brak więzi emocjonalnej powoduje postępowanie bez namysłu i prowokowanie przykrych konsekwencji, a także **brak zrozumienia** oznaczający, że uczniowie nie uwzględniają w kontaktach interpersonalnych uczuć innych ludzi i nie biorą pod uwagę motywów ich działania. Odpowiedzi te są jednak sprzeczne z ich pojmowaniem sprawiedliwości<sup>685</sup> – i usytuowaniem równości na trzecim miejscu spośród trzynastu – oraz sprawiedliwym traktowaniem innych ludzi z uwzględnieniem zasady równości na pierwszym spośród jedenastu miejsc<sup>686</sup>. Okazało się zatem, że stosowanie w praktyce zasady sprawiedliwości jest trudne i wymaga uwzględnienia w swoim postępowaniu zarówno poznania drugiej osoby, jak i jej zrozumienia. W przeciwnym razie – tak rozumiana równość w opinii uczniów – będzie jednym z najczęstszych powodów niesprawiedliwego traktowania innych ludzi.

Równie ważne okazały się dla ankietowanych **chęć zaimponowania** innym i **dominacji**, a także **nieumiejętność przewidywania skutków** swych działań. Skłonność do przewodzenia w środowisku rówieśniczym nie jest negatywna, ważne jednak, by nie odbywało się niczym kosztem i skłaniało do wzięcia odpowiedzialności za własne postępowanie.

<sup>685</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.1., Tabela 4.<sup>686</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.3., Tabela 7.

Można zauważyć pewną niekonsekwencję w odpowiedzi respondentów: „**chcemy osiągnąć cel za wszelką cenę**” i usytuowaniu jej na szóstym z dwunastu miejsc w tabeli – wśród przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych ludzi, ponieważ odpowiadając na pytanie 39 ankiety dotyczące stosunku do zasady „cel uświęca środki”, 64% respondentów uznało, że życie zgodnie z tą maksymą jest sprawiedliwe<sup>687</sup>. Jednak różnice w odpowiedziach mogą wynikać ze sposobu ich interpretacji i punktu odniesienia, w którym – w zależności od okoliczności – raz ukazują siebie w roli osoby pokrzywdzonej i potraktowanej niesprawiedliwie wtedy, gdy inni „chcą osiągnąć cel za wszelką cenę”, a raz jako tę, której należą się określone przywileje z racji np. pozycji społecznej. Takie postępowanie uważają wówczas za sprawiedliwe w myśl zasady „cel uświęca środki”.

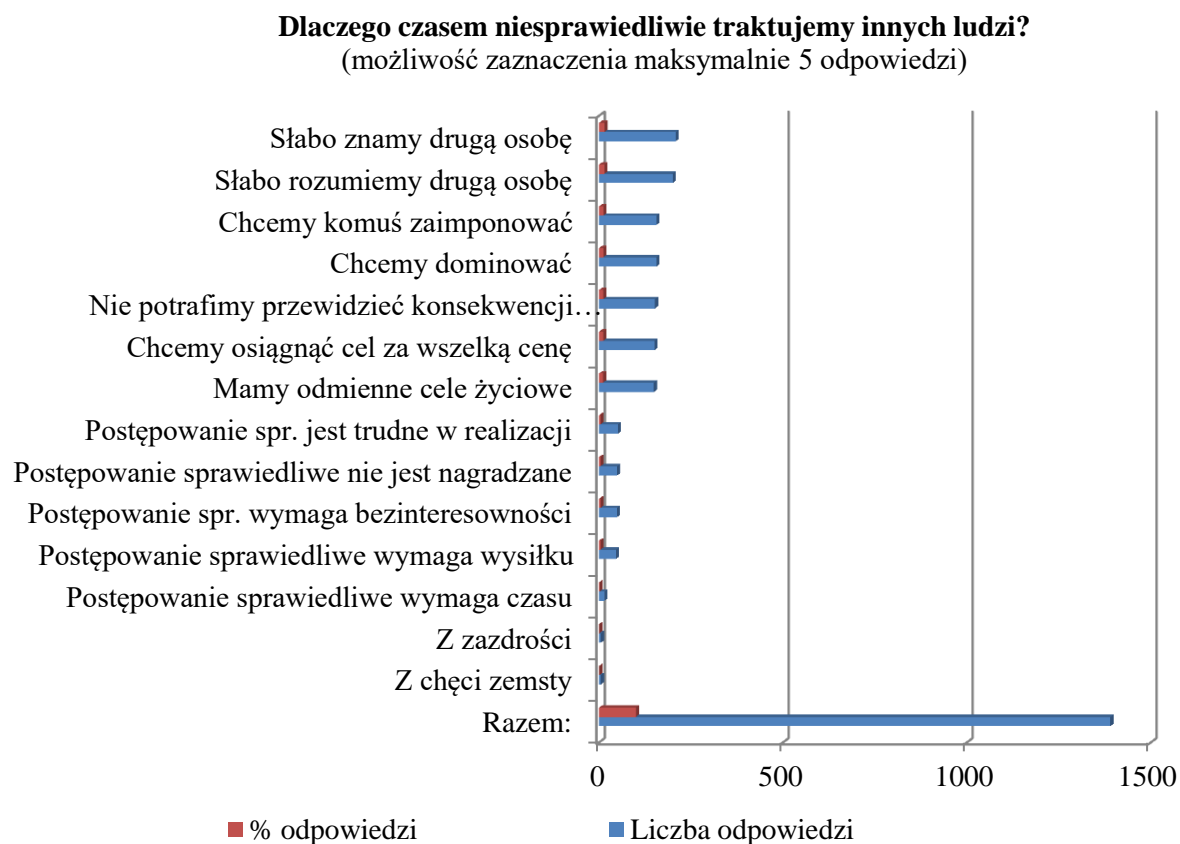
Niemniej istotne były dla uczniów przyczyny związane z **różnym stosunkiem do życia** (odmiennymi priorytetami, celami). Rozbieżności w poglądach powinny skłaniać do konstruktywnej dyskusji, a nie stawać się powodem niesprawiedliwego traktowania drugiego człowieka. Właśnie dlatego należy uczyć dzieci już od najmłodszych lat, że ludzie mogą się między sobą „pięknie różnić”.

Okazjonalnie uczniowie wskazywali na takie określenia, które dotyczyły **trudności** w sprawiedliwym traktowaniu innych ludzi, **nienagradzania** takiego postępowania, **bezinteresowności** i **wkładu własnej pracy**. Są to takie zachowania, które wymagają od człowieka poświęcenia w imię „wyższych idei”, bezinteresownego skierowania uwagi na kogoś, altruistycznego podejścia, skromności. Sądząc po zaledwie kilkuprocentowych wyborach takich właśnie określeń można domniemać, że nie należą one – zdaniem uczniów – do głównych przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych ludzi, a wręcz przeciwnie – są przyczynkiem do sprawiedliwego działania na rzecz drugiego człowieka.

Wśród „innych” – sporadycznie wskazywanych przez respondentów – odpowiedzi dotyczących przyczyn niesprawiedliwego postępowania znalazły się: **czasochłonność**, **zazdrość** i **chęć zemsty**. Bardzo dobrze świadczy o ankietowanych to, iż w swoich kontaktach z innymi (jak deklarują) nie kierują się statusem materialnym i chęcią odwetu, czyli destrukcyjnymi stanami emocjonalnymi, które mogą kształtować tak w nich, jak i w innych niewłaściwe postawy – zwłaszcza, że odpowiadając na pytanie 38 ankiety, 52% respondentów zgodziło się z postępowaniem wedle zasady „oko za oko, ząb za ząb”<sup>688</sup>.

<sup>687</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.3., Tabela 8.

<sup>688</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.3., s. 164.

**Wykres 14:****Przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – opinia uczniów**

Źródło: badania własne

Aby poznać opinię uczniów na temat ich doświadczenia związanego z niesprawiedliwym traktowaniem innych ludzi, **zadano im pytanie (22 ankiety), czy zdarzyło Ci się niesprawiedliwie potraktować kogoś z klasy (szkoły)?** Odpowiedzi udzieliło 300 uczniów, z czego 59 (20%) potwierdziło, a 241 (80%) zaprzeczyło, by kiedykolwiek postąpiło niesprawiedliwie wobec innej osoby.

Znaczną część wypowiedzi świadczących o niesprawiedliwym traktowaniu innych (89%), uczniowie odnieśli do sytuacji, w których **nierozważnie**, bezmyślnie **oceniają** ludzi, **nie wykazują zrozumienia** dla odmiennej opinii i narzucają własną, **wyśmiewają się** z kolegów lub koleżanek ubogich, niezaradnych życiowo lub osiągających niższe wyniki w nauce. Natomiast wśród pozostałych (11%) stwierdzeń znalazły się takie okoliczności, które dotyczyły **niesłuszných oskarżeń** o kradzież, wszczęcia bójki i odpisywania na sprawdzianie. Potwierdziły się zatem wyniki uzyskane w poprzednim pytaniu, że najczęściej niesprawiedliwie traktuje się kogoś, kogo słabo się zna lub nie rozumie.

Potwierdzeniem wyników ankietowych są **wypracowania** uczniów, w których opisując swoją szkołę uznali, że zasadniczą **rolą** sprawiedliwości powinno być zapewnienie **równego traktowania** i wprowadzenie takich **zasad**, które pozwolą uniknąć krzywdy. Dzięki nim wszyscy będą mogli w szkole czuć się **bezpiecznie** i być pewni, że osoby winne nieprzestrzegania reguł **zostaną ukarane**.

Swe zdanie uzasadniali następująco:

- „W mojej szkole nie ma sprawiedliwości, bo nasza Pani z matematyki **nie traktuje** wszystkich uczniów **jednakowo**. Ciągłe faworyzuje tych, którzy są najlepsi z matematyki. Częściej dostają oni bardzo dobre oceny z aktywności, mimo że nie zawsze sobie na nie zasłużyli. Osobom słabszym w liczeniu nigdy nie pomaga i poniżej przy całej klasie mówiąc, że jak mają mówić coś niemądrego, to lepiej, żeby się w ogóle nie odzywały”.
- „Nasza wychowawczyni nie przestrzega regulaminu podczas wystawiania ocen z zachowania i **wprowadza własne zasady**. Chłopcy są inaczej traktowani, niż dziewczęta. Po jednym upomnieniu dostają uwagę, a dziewczęta bardzo rzadko zostają ukarane. Jeśli zwracamy Pani na to uwagę, to mówi, że przesadzamy i jesteśmy przewrażliwieni na tym punkcie. Ona w ten sposób bardzo nas krzywdzi”.
- „Moja szkoła jest sprawiedliwa, ponieważ rządzi w niej Pani dyrektor, która dba o to, by każdy uczeń, który źle postąpi został **ukarany**. Informuje o wszystkim rodziców, organizuje apele wychowawcze i rozmawia z wychowawcami. W takiej szkole każdy czuje się bezpiecznie”.

Natomiast, odnosząc się w swych wypracowaniach do **przyczyn niesprawiedliwego traktowania** innych ludzi oraz **braku sprawiedliwości** w szkole, uczniowie stwierdzili, iż winę za taki stan ponoszą **nauczyciele**, którzy stawiają się w roli osób mających **władzę** i takie **uprawnienia**, które umożliwiają im ocenianie i osądzanie innych na własnych warunkach. Respondenci stwierdzili także, że przyczyną jest **brak czasu** spowodowany nadmiarem obowiązków lub zajęciami dodatkowymi, **brak zaangażowania** w sprawy innych i niewykazywanie chęci do rozmowy czy udzielenia wsparcia. Ostatnim powodem niesprawiedliwego traktowania – w opinii uczniów – jest **nieprzychylność** wobec niektórych osób bez racjonalnego uzasadnienia, z powodu np. odmiennego wyglądu, zachowania, izolowania się od grupy, a także **samopoczucie nauczyciela** – im lepsze, tym jest bardziej sprawiedliwy.

Oto przykładowe wypowiedzi respondentów:

- „Nasza **Pani odmówiła** naszemu koledze z klasy **udziału w zajęciach teatralnych**, ponieważ wiedziała, że jest ubogi i jego rodziców nie będzie stać na kupno kostiumu

do występu. Swe zdanie uzasadniła brakiem wolnych miejsc, ale każdy wiedział, że nie mówiła prawdy”.

– „Jak można lubić szkołę, w której **nie można liczyć na pomoc nauczycieli**. Nigdy nie mają dla nas czasu, ciągle są zabiegani, a nasze sprawy ich nie interesują. Musimy sobie radzić sami”.

– „Pragnę, aby **Pani** z przyrody kiedyś **uśmiechnęła się** do nas i miło odezwała, ponieważ zawsze jest w **złym nastroju**, a każdy powód jest idealny, by na nas krzyczeć”.

Niestety, większość wypowiedzi dzieci ma wydźwięk negatywny i odnosi się do postawy nauczycieli wobec nich. Ukazane pragnienia, źródła konfliktu i nieprzychylny wizerunek nauczyciela nie świadczą dobrze o polskiej szkole.

W podręcznikach z języka polskiego rolę sprawiedliwości ukazano przez pryzmat wartości<sup>689</sup> i norm<sup>690</sup>, elementarnego czynnika ładu społecznego<sup>691</sup>, równości wobec prawa i poszanowania praw człowieka<sup>692</sup>. Zaś w podręcznikach do **historii** – podobnie jak w przypadku języka polskiego – jej znaczenie sprowadzono do norm i zasad zapewniających ład społeczny<sup>693</sup>, równości wobec prawa<sup>694</sup> oraz działań na rzecz innych w imię wyższych

<sup>689</sup> M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 183.

<sup>690</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 36, 120, 122-123, 140; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 124.

<sup>691</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 15, 124-125, 161, 176, 186, 234; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 195; H. Dobrowolska, U. Dobrowolska: *Jutro pójdę w świat*. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej. Klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 49.

<sup>692</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 124-125, 187; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 141-142.

<sup>693</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 40, 70, 84, 96, 97-98, 108, 115, 129, 134, 140, 144-145, 148-149, 170, 174, 190-192, 198, 202-203, 206-211, 215-216, 218, 226, 230, 232-235; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 15, 18, 26-28, 30, 32, 34, 43, 45-46, 72, 74-75, 77-78, 81, 91, 95, 97, 110, 113-117, 123-125, 130-131; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 18-19, 26-28, 38, 45-46, 64, 67-69, 76-77, 85, 105, 107-108, 131-132, 135-136, 138, 144, 161-169, 171, 174, 180-181, 186-189, 201, 226, 228-229.

<sup>694</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 97, 82, 151, 193, 195, 197, 210-211, 215-216; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 6, 26, 81, 107, 123; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 46, 62, 80, 83, 159, 174, 177, 188-189.

wartości<sup>695</sup>. Natomiast przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi ukazano na tle wydarzeń historycznych, wskazując na prozaiczne powody – chęć zysku, zemsty czy nienawiść rasową i religijną.

To, że sprawiedliwość odgrywa istotną rolę w życiu uczniów, można było zauważyć podczas **obserwacji** lekcji z języka polskiego i historii, na których:

1. Uczniowie domagali się **zainteresowania** nauczyciela i wysłuchania argumentów na temat niesprawiedliwego potraktowania ich przez kolegów z równoległej klasy podczas zajęć wychowania fizycznego;
2. Prosimi nauczyciela, by **nie karał** ich **wszystkich** zakazem udziału w dyskotecie szkolnej za nieregulaminowe zachowanie kilku osób;
3. Domagali się **szacunku** dla siebie prosząc, by ten zwracał się do nich po imieniu;
4. Upraszałi nauczyciela o to, by **przestrzegal** zawartej **umowy** dotyczącej terminu oddawania sprawdzonych prac długoterminowych;
5. Nalegali na **zastosowanie ich pomysłu** uwzględniającego inną (w ramach zajęć obowiązkowych, a nie dodatkowych), niż dotychczas formę przygotowania do konkursu ortograficznego;
6. Proponowali, by nauczyciel **motywował do aktywności** podczas lekcji wszystkich uczniów, a nie wyłącznie tych, którzy się zgłaszają do odpowiedzi, ponieważ pozostali nie mają możliwości otrzymania pozytywnej oceny;
7. Domagali się, by nauczyciel **przekazywał** wychowawcy **informacje na temat ich pozytywnego zachowania** podczas lekcji, a nie wyłącznie negatywnego;
8. Upraszałi się o to, by nauczyciel częściej **chwalil** ich za dobrze wykonane zadanie podczas lekcji;
9. Prosimi nauczyciela, aby nie wyrażał publicznie **dezaprobaty** na temat braku zadania domowego ucznia lub jego niewiedzy;
10. Domagali się od nauczyciela **nieujawniania** ich **ocen** ze sprawdzianu lub odpowiedzi ustnej na forum klasy.

Powyższe wypowiedzi świadczą o tym, że uczniowie potrafią wyrażać swe pragnienia i precyzować oczekiwania w bezpośredni i otwarty sposób, a „jest oczywiste, że dziecko, które podporządkowuje się określonym regułom postępowania, ma także prawo do bycia

---

<sup>695</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 190, 216-217, 226, 233; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 48, 94, 105, 123, 127; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 100, 140-141, 155, 170, 174-175, 195, 197, 222-224.

traktowanym przez rówieśników, jak i przez dorosłych, zgodnie z tymi regułami. Protestuje więc, kiedy wyrządza mu się krzywdę”<sup>696</sup>.

Możliwość obserwacji zachowania uczniów i nauczycieli podczas lekcji z języka polskiego i historii pozwoliły na wyodrębnienie **powodów niesprawiedliwego traktowania** uczniów. Przyczyny związane z **postępowaniem nauczyciela** dotyczyły:

1. **Niepoświęcania** uczniom należytej uwagi i czasu;
2. **Autorytarnego sposobu** prowadzenia lekcji;
3. Stawiania wymagań w sposób **apodyktyczny** i nieuzgadniania ich z uczniami;
4. Stosowania **odpowiedzialności zbiorowej**;
5. **Niestosowania pochwał**;
6. **Krytykowania** za błędy i grożenia karą;
7. **Faworyzowania** uczniów darzonych sympatią;
8. **Publicznego okazywania emocji** dotyczących sympatyzowania z niektórymi uczniami (uśmiech, komplement, gest).

Natomiast **przyczyny niesprawiedliwego traktowania uczniów przez innych uczniów** były związane z:

1. **Niechęcią** w dociekaniu prawdy;
2. **Obojętnością** wobec drugiej osoby;
3. **Nieokazywaniem sympatii** osobom spoza grona przyjaciół;
4. **Brakiem motywacji** do sprawiedliwego działania (wstawienia się za kimś, powiedzenia prawdy);
5. **Niepodejmowaniem aktywności** na rzecz innych (bez zaangażowania i ponoszenia odpowiedzialności);
6. **Niechęcią** do wysiłku.

Obserwacja lekcji potwierdziła opinię uczniów na temat przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – że im bardziej są z nimi związani emocjonalnie, tym mają do nich przychylniejszy stosunek i traktują sprawiedliwiej.

Dokonując analizy **dokumentów szkolnych** w kontekście roli sprawiedliwości oraz przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych ludzi, należy stwierdzić, iż wszelkie zapisy prawne w nich zawarte, a także ustalenia i opinie dyrektora, rady pedagogicznej, rady rodziców i samorządu uczniowskiego mają na celu wprowadzenie takiego ładu, który opiera się na zasadach sprawiedliwości, z równym dostępem do dóbr oferowanych przez szkołę.

---

<sup>696</sup> O. Speck: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Przeł. E. Cieślak. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 197.



Natomiast brak jest w nich zapisów dotyczących przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych ludzi.

W **statutach**, rolę sprawiedliwości sprowadza się do regulacji prawnych stanowiących o prawidłowym funkcjonowaniu placówki, ze wskazaniem osób odpowiedzialnych za realizację poszczególnych zadań. W **programach wychowawczych** jej znaczenie odnosi się do zapobiegania poczuciu krzywdy oraz odwzajemniania działań powszechnie pożądanym, opartych na dobru. „Istotą sprawiedliwości jest rewanż, którego przejawem jest wdzięczność jako umiejętność wobec tych, od których doświadczyliśmy dobra. Polega ona na gotowości pomocy i samej pomocy”<sup>697</sup>. Natomiast w **programach profilaktycznych** rolę sprawiedliwości sprowadza się do równego dostępu każdego ucznia do działań wspomagających jego rozwój psychosomatyczny. „Profilaktyka jest bowiem procesem wspierającym zdrowie przez umożliwienie ludziom uzyskania pomocy potrzebnej im do konfrontacji ze złożonymi, stresującymi warunkami życia [...]. Jest to wspomaganie radzenia sobie z trudnościami, ograniczanie czynników zagrażających i wzmacnianie tych, które sprzyjają rozwojowi”<sup>698</sup>.

Niestety realizacja założeń zawartych w programach wychowawczych i profilaktycznych często sprowadza się do zabiegów technokratycznych i biurokratycznych. „Programy i jednorazowe akcje są realizowane bez zaangażowania emocjonalnego, które jest podstawą rozwoju duchowego”<sup>699</sup> oraz bez odniesienia do aktualnych problemów społecznych. Oznacza to, że nie spełniają należytej funkcji.

## Podsumowanie

Jak wynika z uzyskanych danych empirycznych, 98% ankietowanych uznaje, że sprawiedliwość pełni istotną rolę tak dla jednostki, jak i dla grupy bądź większej zbiorowości, ponieważ wprowadza zasady zapewniające ład i bezpieczeństwo, równość wszystkich wobec prawa, pozwala porozumiewać się bez przemocy i działać na rzecz innych w poczuciu szczęścia. Dla 2% respondentów jest wartością zbędną dlatego, że wymaga wysiłku, pochłania czas i nie przynosi oczekiwanych korzyści.

<sup>697</sup> I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014, s. 145.

<sup>698</sup> A. Tanajewska, I. Kiełpińska, E. Korzeniewska: *Program pracy szkoły. Program wychowawczy. Szkolny program profilaktyki. Program edukacji regionalnej*. Gdańsk, Wydawnictwo „Harmonia”, 2013, s. 74.

<sup>699</sup> K. Korneta: *Fikcja i rzeczywistość w polskiej oświacie*. W: J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska (red.): *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia*. Płock, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2014, s. 81.

Wśród najczęstszych przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych ludzi uczniowie wymienili słabą znajomość drugiego człowieka (14,96% wypowiedzi) i nierozumienie go (14,39% wyborów). Równie ważne okazały się: chęć zaimponowania komuś (11,22% wskazań), chęć dominacji (11,22% wypowiedzi), nieumiejętność przewidywania konsekwencji swych działań (10,94% stwierdzeń), chęć osiągnięcia celu bez względu na okoliczności (10,86% wypowiedzi) i odmienne cele (priorytety) życiowe (10,72% wskazań). Sporadycznie zaś uczniowie wskazywali na: trudności związane z realizacją sprawiedliwego postępowania (3,67% wypowiedzi), nienagradzanie go (3,53% wyborów), wymóg bezinteresowności (3,45% wskazań), wkładu pracy i wysiłku (3,31% wypowiedzi). Wśród „innych” odpowiedzi ankietowani wskazali na czasochłonność (1,01% wyborów), zazdrość (0,36% wskazań) i chęć zemsty (0,36% wypowiedzi).

20% uczniów przyznało, że zdarzyło im się postąpić niesprawiedliwie wobec innej osoby, a jako główne przyczyny wskazali lekkomyślną ocenę sytuacji, brak zrozumienia, ale także niesłuszne oskarżenia.

Powyższe opinie potwierdzają wypracowania ankietowanych, w których wskazali zasadniczą rolę nauczyciela w kształtowaniu ich poczucia sprawiedliwości, uwzględniając konieczność równego traktowania, wprowadzania zasad, zapewniania bezpieczeństwa i karania winnych. Natomiast wśród przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych ludzi zależnych od nauczyciela wymieniali nadużywanie przez niego władzy, brak czasu i zaangażowania, nieprzychylność wobec niektórych osób i uzależnienie atmosfery na lekcji od jego samopoczucia.

W analizowanych podręcznikach rolę sprawiedliwości sprowadzono do kierowania się wartościami, normami, zasadami (np. równością wobec prawa) i prawami człowieka, zaś przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ukazano jedynie na kartach historii i odniesiono do problematyki zysku, zemsty i nienawiści.

Obserwując lekcje z języka polskiego i historii zauważono, iż uczniowie publicznie domagają się od nauczyciela szacunku, przestrzegania zasad, niestosowania odpowiedzialności zbiorowej, chwalenia i traktowania wszystkich tak, jak na to zasłużą. Ustalono, że przyczynami niesprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczyciela są: brak czasu i uwagi nauczyciela, autorytarny sposób prowadzenia lekcji, stawianie wymagań w sposób apodyktyczny, krytyka i faworyzowanie. Natomiast powodami, dla których uczniowie traktują siebie nawzajem niesprawiedliwie były: niechęć do wysiłku i dociekania prawdy, obojętność, brak sympatii i motywacji do sprawiedliwego postępowania.

Analiza dokumentów szkolnych wykazała, że brak w nich zapisów dotyczących przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych ludzi ale są te – związane z rolą sprawiedliwości. W statutach jej znaczenie zostało przedstawione przez pryzmat przepisów regulujących funkcjonowanie placówki. W programach wychowawczych jej zadaniem jest zapobieganie poczuciu krzywdy i odwzajemnianie działań wspartych na dobru, natomiast w programach profilaktycznych – równy dostęp uczniów do czynności wspomagających ich rozwój psychosomatyczny.

To, że działalność placówki powinna opierać się na ugruntowanych zasadach jest naturalne. Istotne jest jednak to, czy są one wdrażane w życie na tyle, by zapewniały poczucie sprawiedliwości każdemu członkowi społeczności szkolnej. Niestety, realizacja założeń zawartych w programach wychowawczych i profilaktycznych często sprowadza się do jednorazowych akcji niewymagających zaangażowania emocjonalnego (które jest podstawą rozwoju społecznego i moralnego) oraz bez odniesienia do aktualnych problemów społecznych. Oznacza to, że nie spełniają należytej funkcji.

#### **1.6. Wartości, cechy charakteru i zachowanie nauczycieli związane z uczniowskim poczuciem sprawiedliwości bądź niesprawiedliwości**

Świadomość moralna człowieka i poszanowanie wartości to konieczności wynikające z istnienia społeczeństwa. Człowiek może czasami je podważać, ale może również je przyjąć i inspirować innych do podjęcia takiego wyboru.

Złożoność terminu „wartość” powoduje, że jest on różnie interpretowany i klasyfikowany. W filozofii oznacza to, co cenne, pożądane i wartościowe, coś co jest celem działania ludzkiego i nadaje sens jego wyborom<sup>700</sup>. W psychologii pojmuje się go dwojako: jako „zainteresowanie, jakim obdarza się jakiś przedmiot” albo jako „szacunek, jakim darzy się jakąś osobę”<sup>701</sup>. Zaś na gruncie pedagogiki wartością jest wszystko to, „co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi cel dążeń ludzkich”<sup>702</sup>.

**Charakter** jest definiowany albo jako „ogół cech psychicznych danej jednostki, stanowiących podstawę jej odróżnienia i identyfikacji”, albo jako „zespół cech niekiedy uzupełniany zestawieniem postaw, przyzwyczajzeń, przeświadczeń i ideałów, warunkujących

<sup>700</sup> Zob. J. Hartman (red.): *Słownik filozofii*. Kraków, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, 2009, s. 243.

<sup>701</sup> N. Sillamy: *Słownik psychologii*. Przeł. K. Jarosz, Katowice, Wydawnictwo „Książnica”, 1995, s. 319.

<sup>702</sup> D. Kielb-Grabarczyk: *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*. W: G. Durka, E. Murawska (red.): *Być nauczycielem – wychowawcą – opiekunem. Między teorią a praktyką*. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2012, s. 247.

zachowanie człowieka i podlegających ocenie moralnej”<sup>703</sup>. Natomiast **zachowanie** to „ogół złożonych i celowych reakcji, występujących pod wpływem bodźców otoczenia lub czynników wewnętrznych organizmu. Polega na przystosowaniu się organizmu do warunków zewnętrznych oraz na przystosowaniu środowiska do własnych potrzeb osobnika”<sup>704</sup>.

Obraz nauczyciela uosabiającego prezentowane wartości, cechy charakteru i pełnione role, znalazł się w kręgu mych dociekań badawczych. W związku z tym zadałam uczniom **pytanie (3 ankiety)** wielokrotnego wyboru, które brzmiało: **z jakimi innymi wartościami najczęściej związana jest sprawiedliwość?** Odpowiedzi udzieliło 300 z nich, najwyżej sytuując uczciwość – 242 (19,98%) wybory. Tuż za nią ułokowali prawdę – 163 (13,46%) wskazania – i szacunek – 138 (11,40%) stwierdzeń. Równie ważne okazały się dla respondentów: mądrość – 112 (9,25%) wypowiedzi, solidarność – 102 (8,42%) wskazania – i odpowiedzialność – 86 (7,10%) wyborów. Mniej istotnymi były: godność – 74 (6,11%) wypowiedzi, wolność – 73 (6,03%) stwierdzenia, bezpieczeństwo – 67 (5,53%) wskazań – i braterstwo – 65 (5,37%) wyborów. Sporadycznie uczniowie wskazywali na odwagę – 50 (4,13%) wypowiedzi – i szczęście – 39 (3,22%) stwierdzeń.

**Tabela 18: Wartości związane ze sprawiedliwością – opinia uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej**

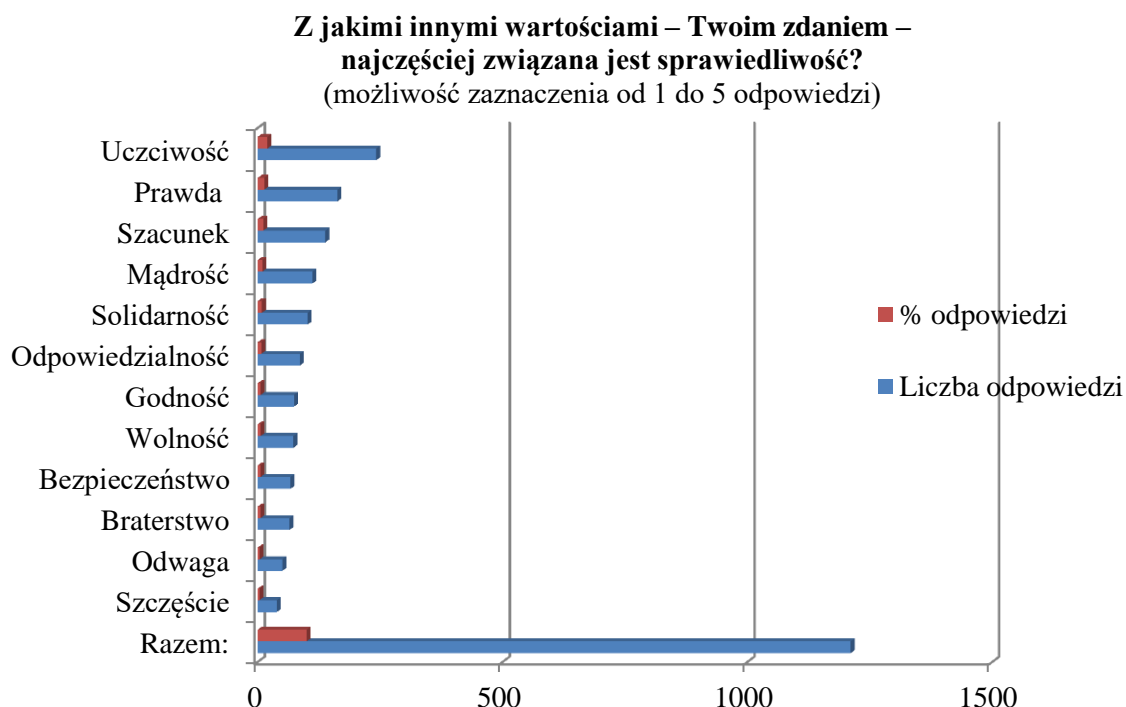
N=1211

Lp.	Pytanie: Z jakimi innymi wartościami – Twoim zdaniem – najczęściej związana jest sprawiedliwość? (możliwość zaznaczenia od 1 do 5 odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Uczciwość	242	19,98
2.	Prawda	163	13,46
3.	Szacunek	138	11,40
4.	Mądrość	112	9,25
5.	Solidarność	102	8,42
6.	Odpowiedzialność	86	7,10
7.	Godność	74	6,11
8.	Wolność	73	6,03
9.	Bezpieczeństwo	67	5,53
10.	Braterstwo	65	5,37
11.	Odwaga	50	4,13
12.	Szczęście	39	3,22
13.	<b>Razem:</b>	<b>1211</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

<sup>703</sup> S. Jedynak (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 35.

<sup>704</sup> W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 459.

**Wykres 15:****Wartości związane ze sprawiedliwością – opinia uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej**

Źródło: badania własne

Otrzymane wyniki były zbieżne z tymi uzyskanymi w odpowiedzi na pytanie 1 niniejszej ankiety (zob. tabela 4), w których **uczciwość** była najczęściej wyliczaną przez respondentów wartością związaną ze sprawiedliwością, a **odwaga** nie miała dla nich dużego znaczenia. Ponadto usytuowanie **prawdy** i **szacunku** na drugiej i trzeciej pozycji jest odzwierciedleniem wcześniejszych wyników, w których wartości te znalazły się za uczciwością – ustępując miejsca jedynie równości. Taki wybór świadczy z jednej strony o spójności w ich wiedzy aksjologicznej, a z drugiej – o umiejętności hierarchizowania wartości.

**Godność** i **wolność** nie mają już dla ankietowanych takiego znaczenia – przypisali większą rolę **mądrości**, **solidarności** i **odpowiedzialności** – jednak trafnie zostały usytuowane blisko siebie, gdyż znaczeniowo mają wiele wspólnego. O ile godność jest określana jako źródło praw przysługujących każdemu człowiekowi, o tyle wolność kojarzy się z autonomią, swobodą i uprawnieniami.

Uczniowie nie docenili wartości **bezpieczeństwa** i **braterstwa**. Przypuszczam, iż w przypadku braterstwa nie zdefiniowali poprawnie tego terminu, ponieważ nie jest ono tak powszechne, jak np. koleżeństwo czy przyjaźń. Natomiast bezpieczeństwo odnieśli do

określonego zachowania – przestrzegania nakazów i zakazów postępowania, a nie do działań opartych na równości i prawie.

Ankietowani sporadycznie utożsamiali sprawiedliwość ze **szczęściem**, prawdopodobnie dlatego, że postępowanie takie wymaga niejednokrotnie wysiłku i wyrzeczeń, i mimo, że daje satysfakcję, to na ogół nienatychmiastową. To mogło być przyczyną niewielkiego powiązania przez nich tej wartości ze sprawiedliwością.

W dalszym dociekaniu badawczym postanowiono poznać opinię uczniów dotyczącą cech charakteru człowieka sprawiedliwego. Zadano im zatem **pytanie (4 ankiety)**, by **używając co najmniej 5 przymiotników napisali, jakie cechy charakteru ma człowiek sprawiedliwy?** Spośród 1138 odpowiedzi udzielonych przez 300 respondentów 270 (18%) odrzucono z powodów formalnych, ponieważ nie były przymiotnikami. Tak było w przypadku terminu szacunek, który pojawiał się bardzo często, jednak uczniowie nie potrafili „przełożyć go” na wymagany w poleceniu język gramatyczny. Natomiast wśród tych prawidłowo napisanych, ankietowani najczęściej wskazywali na uczciwość – 210 (18,45%) wyborów. Docenili także mądrość – 176 (15,47%) wskazań, prawdomówność – 142 (12,48%) wypowiedzi, odpowiedzialność – 139 (12,21%) stwierdzeń – i solidarność – 119 (10,46%) wskazań. Nieco mniejsze znaczenie nadali tolerancji – 94 (8,26%) wypowiedzi, dobru – 73 (6,41%) stwierdzenia – i życzliwości – 67 (5,89%) wskazań. Zaś okazjonalnie wybierali szczerość – 48 (4,22%) wypowiedzi, obiektywizm – 46 (4,04%) stwierdzeń – i odwagę – 24 (2,11%) wskazania.

**Tabela 19: Cechy charakteru człowieka sprawiedliwego – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej**

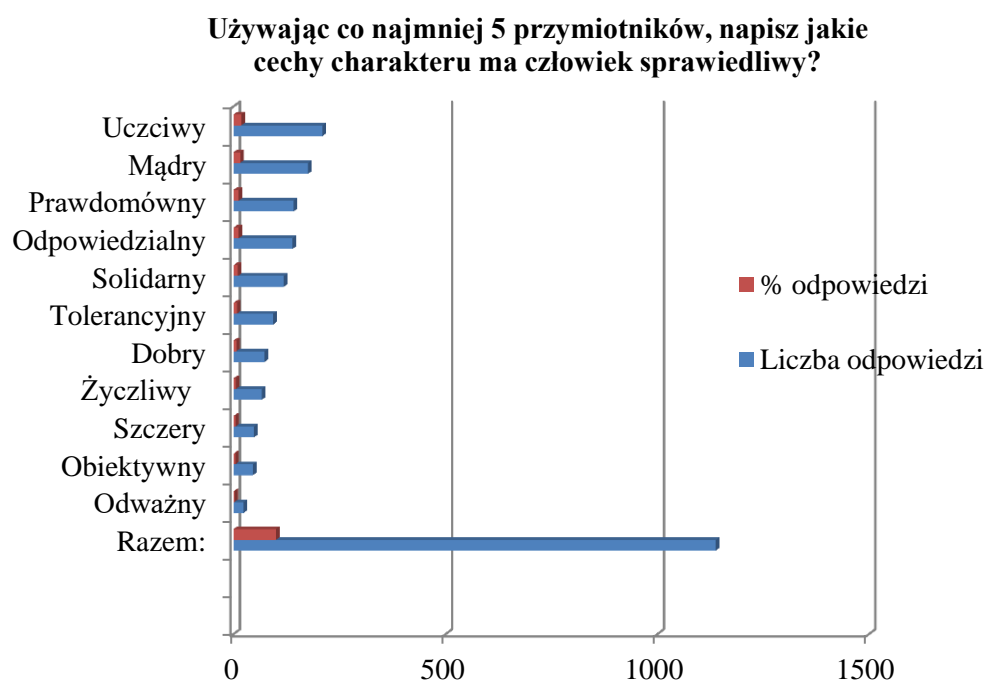
N=1138

Lp.	Pytanie: Używając co najmniej 5 przymiotników, napisz jakie cechy charakteru ma człowiek sprawiedliwy?	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Uczciwy	210	18,45
2.	Mądry	176	15,47
3.	Prawdomówny	142	12,48
4.	Odpowiedzialny	139	12,21
5.	Solidarny	119	10,46
6.	Tolerancyjny	94	8,26
7.	Dobry	73	6,41
8.	Życzliwy	67	5,89
9.	Szczery	48	4,22
10.	Obiektywny	46	4,04
11.	Odważny	24	2,11
12.	<b>Razem:</b>	<b>1138</b>	<b>100</b>

Zródło: badania własne

**Wykres 16:**

**Cechy charakteru człowieka sprawiedliwego – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej**



Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki były porównywalne z zawartymi w pytaniu 3 ankiety. Ponownie **uczciwość** – tym razem w kontekście cech charakteru człowieka – znalazła się na czołowym miejscu, a **mądrość** i **prawdomówność** tuż za nią.

Uczniowie zwrócili uwagę również na te cechy charakteru człowieka, które są związane z troską o dobro wspólne społeczności, czyli **odpowiedzialnością** i **solidarnością**, co – z punktu widzenia pedagogiki – pozytywnie świadczy o szacunku do drugiego człowieka i budowaniu relacji opartych na poczuciu jedności. Ponadto staje się dla nich przyczynkiem do nauki samorządności – próby godzenia własnych pragnień z zamierzeniami grupy.

Niemniej istotną rolę wśród cech charakteru warunkujących sprawiedliwe postępowanie, pełni – w opinii uczniów – podejście **tolerancyjne** uwzględniające i akceptujące te cechy w człowieku, które odróżniają go od innych ludzi oraz te, uwzględniające **dobro** i **życzliwość**, które są niezbędne w byciu wyrozumiałym dla drugiego człowieka.

Respondenci, niestety nie docenili **szczerości**. Prawdopodobnie potraktowali ją jako termin pokrewny prawdomówności, który ulokowali na trzecim miejscu. Podobnie postąpili w przypadku **obiektywizmu** i **odwagi**, których końcowe umiejscowienie jest potwierdzeniem

wcześniejszych wyników (zob. tabela 4). Niepokoi niska lokata obiektywizmu, który będąc warunkiem koniecznym prawego działania nie został przez ankietowanych uznany za istotną cechę charakteru człowieka sprawiedliwego.

Aby dowiedzieć się, jakie zachowania nauczycieli są związane z uczniowskim poczuciem sprawiedliwości poproszono respondentów o wypowiedź na **pytanie (26 ankiety)**, które brzmiało: **opisz, jak zachowuje się sprawiedliwy nauczyciel?** Odpowiedzi udzieliło 300 uczniów, którzy ukazywali je w kontekście określonych **czynności**, najczęściej jednak uwzględniając aspekt **oceniania i postępowania** wobec nich. Ich zdaniem, sprawiedliwe zachowanie nauczyciela przejawia się wtedy, gdy oceniając bierze pod uwagę kryteria zawarte w statucie szkoły i uwzględnia indywidualne możliwości oraz umiejętności ucznia. Oznacza to, że nie stosuje takich samych wymogów oceniania dla wszystkich. Ponadto, traktuje wszystkich równo, czyli nie przyznaje wyższej lub niższej oceny z powodu osobistych sympatii czy antypatii. Co więcej, odnosi się do swych podopiecznych z szacunkiem, przejawiając umiejętność słuchania, przyznając prawo do wypowiedzi, akceptując zdanie uczniów, a także nie krytykując ich na forum klasy.

W mniejszym zakresie, ankietowani wskazywali na **umiejętności wychowawcze** nauczyciela, dzięki którym potrafi rozwiązywać konflikty między uczniami i ustalić ich przyczynę, oraz **umiejętności opiekuńcze** umożliwiające udzielanie pomocy osobom jej wymagającym. Respondenci zwrócili również uwagę na zachowanie sprawiedliwego nauczyciela podczas **karania i nagradzania**, który w trakcie tych działań jest spokojny i opanowany, wyjaśnia swą decyzję na tyle, że uczniowie nie czują się pokrzywdzeni. Stosują zatem – według podziału zaproponowanego przez Janinę Maciaszek – karę pedagogiczną<sup>705</sup>.

Oprócz czynności i kompetencji nauczyciela, uczniowie zwrócili uwagę także na jego **cechy charakteru**, wskazując na uczciwe postępowanie, dotrzymywanie obietnic i prawdomówność, a także wyrozumiałość okazywaną w umiejętności odniesienia się do sytuacji osobistej lub rodzinnej ucznia i uwzględnieniu jej we wzajemnych relacjach.

Ponadto, uczniowie stwierdzili, że o sprawiedliwym zachowaniu nauczyciela świadczy jego **sposób bycia**, polegający na tym, iż często się uśmiecha, mówi spokojnym głosem i w miły sposób zwraca się do uczniów.

Po zapoznaniu się z opinią respondentów na temat wartości, cech charakteru i zachowania osób postępujących sprawiedliwie postanowiono zapytać ich o te działające inaczej – niesprawiedliwie. W związku z tym poproszono uczniów o wypowiedź na **pytanie**

<sup>705</sup> Zob. J. Maciaszek: *Nagroda i kara w wychowaniu dziecka*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, 1975, s. 41.



(5 ankiety), które brzmiało: **używając co najmniej 5 przymiotników, napisz jakie cechy charakteru ma człowiek niesprawiedliwy?** Z 1163 udzielonych odpowiedzi przez 300 ankietowanych, 217 (14%) nie uwzględniono z powodu uchybień interpretacyjnych.

**Tabela 20: Cechy charakteru człowieka niesprawiedliwego – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej**

N=1163

Lp.	Pytanie: Używając co najmniej 5 przymiotników, napisz jakie cechy charakteru ma człowiek niesprawiedliwy?	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Nieuczciwy	216	18,57
2.	Niemądry	187	16,08
3.	Nieprawdomówny	173	14,88
4.	Nieodpowiedzialny	158	13,59
5.	Nietolerancyjny	139	11,95
6.	Egoistyczny	119	10,23
7.	Nieobiektywny	94	8,08
8.	Zazdrosny	77	6,62
9.	<b>Razem:</b>	<b>1163</b>	<b>100</b>

Zródło: badania własne

Spośród wszystkich wypowiedzi najważniejszymi dla uczniów okazały się: nieuczciwość – 216 (18,57%) wskazań, brak mądrości – 187 (16,08%) stwierdzeń, nieprawdomówność – 173 (14,88%) wypowiedzi – i nieodpowiedzialność – 158 (13,59%) wyborów. Ponownie za najistotniejsze uczniowie uznali takie cechy charakteru, które w znaczeniu pozytywnym wskazali w osobie postępującej sprawiedliwie (zob. tabela 19).

Równie istotna okazała się dla ankietowanych nietolerancja – 139 (11,95%) stwierdzeń – i egoizm – 119 (10,23%) wskazań, natomiast rzadziej wyliczali subiektywizm (brak obiektywizmu) – 94 (8,08%) wypowiedzi – i zazdrość – 77 (6,62%) wyborów.

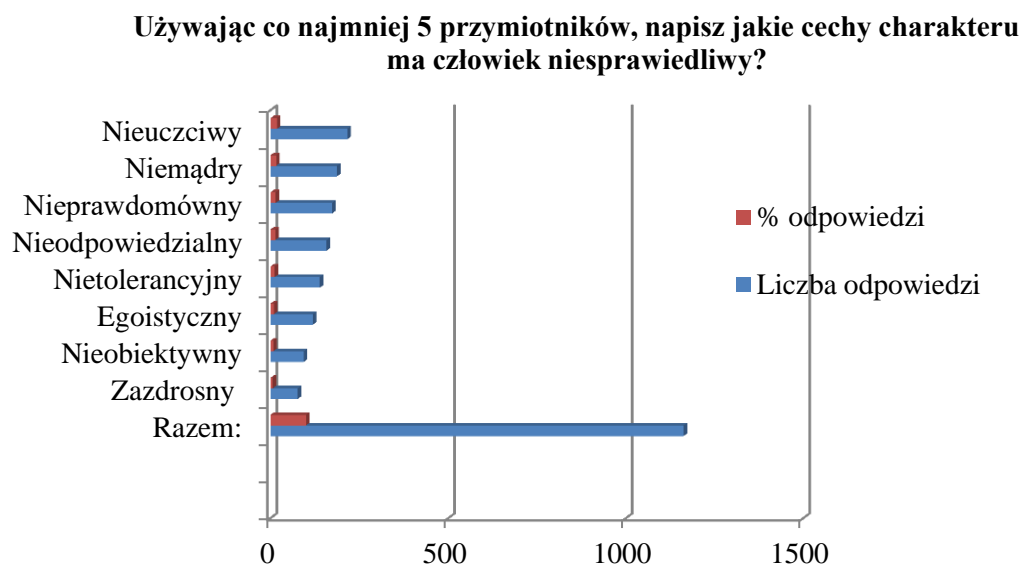
To, że człowiek **nietolerancyjny**, jest w opinii ankietowanych niemal tak samo niesprawiedliwy jak człowiek **egoistyczny**, może świadczyć o tym, że zarówno jeden, jak i drugi nie uwzględnia w swym działaniu dobra innych. Człowiek nietolerancyjny nie szanuje czyichś poglądów, a egoistyczny nie dostrzega nikogo poza sobą.

Można zauważyć pewną niekonsekwencję w odpowiedziach respondentów, ponieważ o ile człowiek obiektywny jest zaledwie w 4,04% wypowiedzi osobą sprawiedliwą (zob. tabela 19), o tyle **nieobiektywny** jest kojarzony z działaniem niesprawiedliwym dwukrotnie częściej. Może to świadczyć o tym, iż uczniowie zazwyczaj doświadczają sytuacji, w których ktoś jest wobec nich stronniczy (w ich mniemaniu niesprawiedliwy), a nie chcąc tego przemilczeć, ujawnili to w swych odpowiedziach.

Natomiast za najmniej istotną cechę człowieka niesprawiedliwego uznano **zazdrość**, która definiowana jest jako „emocja zaliczana do powszechnie spotykanych w kontaktach międzyludzkich”<sup>706</sup> i „uzyskujących negatywną ocenę moralną”<sup>707</sup>.

#### Wykres 17:

**Cechy charakteru człowieka niesprawiedliwego – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej**



Źródło: badania własne

Aby uzyskać kompleksowy obraz zachowania nauczyciela postrzeganego z perspektywy uczniów, poproszono ich o udzielenie odpowiedzi na **pytanie (27 ankiet)**, które brzmiało: **opisz, jak zachowuje się niesprawiedliwy nauczyciel?** Wypowiedzi wszystkich 300 osób, oscylowały najczęściej wokół wykonywanych przez nauczyciela czynności oceniania oraz przyznawania kar i nagród.

Uczniowie uznali, iż niesprawiedliwe zachowanie nauczyciela podczas **oceniania** przejawia się w nieprzestrzeganiu przyjętych kryteriów i stosowaniu własnych procedur opartych na sympatiach i antypatiach, np. wyglądzie ucznia, statusie materialnym rodziców, płci (wyższe oceny otrzymują dziewczęta). Ankietowani stwierdzili ponadto, że nauczyciel niesprawiedliwie zachowujący się, bardzo często podczas lekcji odpytuje wyłącznie tych uczniów, którzy mają problem z publicznym wypowiedzianiem się, odmawiając im prawa do

<sup>706</sup> M. Karwatowska: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 115.

<sup>707</sup> S. Jedynak (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 267.

wypowiedzi pisemnej. Powyższy wynik jest potwierdzeniem powszechnej opinii, iż w szkołach nie są przestrzegane zasady sprawiedliwości, a najsilniej przejawia się to w procesie oceniania uczniów przez nauczycieli czy dyrektorów szkół<sup>708</sup>.

Oprócz oceniania, do najczęściej opisywanych przez ankietowanych czynności związanych z niesprawiedliwym zachowaniem nauczyciela, należały **karanie** i **nagradzanie**. Uczniowie twierdzili, że karze on przeważnie uczniów, których nie darzy sympatią i stosuje odpowiedzialność zbiorową. Korzysta zatem z tzw. kar niepedagogicznych<sup>709</sup>, które są szkodliwe i nieskuteczne. Natomiast nagradza tylko najlepszych w nauce oraz tych, którzy biorą udział w konkursach, do których zostali zakwalifikowani bez procedury eliminacyjnej, (ograniczając dostęp innych uczniów).

Poza czynnościami dotyczącymi sankcji, uczniowie wskazywali na inne, odnoszące się do sposobu ich **traktowania**. Związane były z faworyzowaniem osób wzorowych i bardziej majątnych, nieudzielaniem pomocy w nauce dzieciom nieradzącym sobie z nią, obrażaniem i wyśmiewaniem ucznia przy kolegach i koleżankach z klasy. Ponadto, ankietowani zwracali uwagę na brak nauczycielskiej umiejętności słuchania oraz możliwości wypowiadania przez uczniów własnego zdania.

Nieco mniejsze znaczenie w niesprawiedliwym zachowaniu nauczyciela, uczniowie nadali jego **cechom charakteru**. W ich mniemaniu, jest nieuczciwy, nieprawdomówny i niewyrozumiały, ale przede wszystkim ma problemy z opanowaniem swych emocji, dlatego krzyczy, denerwuje się bez powodu i jest niemiły. Sporadycznie zaś zachowanie to odnieśli do nieumiejętności **rozwiązywania konfliktów**, niewykazywania zainteresowania problemami uczniów oraz niechęci do udzielania im pomocy.

Potwierdzeniem wyników uzyskanych w badaniu ankietowym są **wypracowania** uczniów, w których najczęściej pisali o swym poczuciu sprawiedliwości i niesprawiedliwości w odniesieniu do **zachowania nauczyciela**, ujmując je w sposobie ich traktowania podczas oceniania, karania i nagradzania, a także rozwiązywania konfliktów.

**Pozytywną opinię na temat sprawiedliwości nauczycieli** uczniowie opisywali następująco:

– „Nauczyciele pomagają nam w rozwiązywaniu zadań, wszystko tłumaczą, a jeżeli uczeń nie zdążył przygotować się do sprawdzianu lub odpowiedzi, to dają mu drugą szansę. Są bardzo **wyrozumiali**”.

<sup>708</sup> B. Śliwerski: *Edukacja pod prąd*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 176.

<sup>709</sup> Zob. J. Maciaszek: *Nagroda i kara w wychowaniu dziecka*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, 1975, s. 41.

- „W mojej szkole nauczyciele, którzy mnie uczą są **obiektywni** podczas stawiania ocen, ponieważ przestrzegają punktacji”.
- „Podczas lekcji zawsze możemy się wypowiadać na dany temat. Pani **słucha** naszych uzasadnień i nawet dla przykładu zapisuje niektóre na tablicy”.
- „Moi nauczyciele są **uczciwi**, starają się postępować tak, by nikt nie czuł się pokrzywdzony. Jak wpiszą negatywną uwagę, to wytłumaczają za co i co trzeba zrobić, by ją anulować”.

Oto reprezentatywne wypowiedzi dzieci związane z **doświadczeniem niesprawiedliwości**:

- „Nauczyciele nie postępują **uczciwie**, ponieważ dają wyższe oceny swoim ulubieńcom”.
- „W mojej klasie faworyci Pani **nie dostali negatywnej uwagi** za udział w bójce na korytarzu. Nauczycielka nie chciała z nami rozmawiać na ten temat, w ogóle **nie dopuszczała nas do głosu**”.
- „Nauczyciele w **miły sposób** zwracają się do uczniów, których lubią, **uśmiechają** się do nich, **pomagają** w rozwiązaniu zadania podczas lekcji i nigdy na nich **nie krzyczą**”.
- „Uważam, że wiele sporów między dziećmi nie jest rozstrzyganych należycie, ponieważ nauczyciele nie chcą ustalić **przyczyn konfliktów**. Ma to miejsce np. wtedy, gdy uczeń broniący się przed zaczepkami zostaje przyłapany i dostaje uwagę, a sprawcy, którym udało się uciec, nie”.
- „Atmosfera na lekcji jest zawsze uzależniona od **humoru i nastroju nauczyciela** w danym dniu. Jeżeli Pani jest zła, to krzyczy, rzuca książkami i tylko odpytuje, a jeśli ma dobre samopoczucie, to lekcja jest fajna i nikt się nie boi. Tak jednak nie powinno być”.

Wypowiedzi uczniów nie różnią się w swej treści od cytowanych w poprzednich podrozdziałach. Wszędzie prym wiodą czynności oceniania, karania i nagradzania, a także sposób rozwiązywania konfliktów. Przeważają te o zabarwieniu negatywnym, ale nie brakuje również stwierdzeń, które ukazują osobę nauczyciela w pozytywnym świetle.

Poznając opinię i wypowiedzi uczniów, dokonano analizy **podręczników** z języka polskiego i historii. Opierając się na cechach charakteru człowieka mającego wpływ na poczucie sprawiedliwości bądź niesprawiedliwości, i na jego zachowaniu, wskazano na istotne wartości. W podręcznikach z **języka polskiego** eksponowaną **wartością** jest miłość<sup>710</sup>, jednak najczęściej (widnieje na dziewięciu stronach) ukazana jest w podręczniku

<sup>710</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 67, 82-84, 95, 97, 121, 123, 206; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 240; H. Dobrowolska, U. Dobrowolska: *Jutro pójdę w świat*. Podręcznik do

*Przygoda z czytaniem*. W znacznie mniejszym zakresie uczeń przeczyta o prawdzie<sup>711</sup>, dobru<sup>712</sup>, szacunku<sup>713</sup> i szczęściu<sup>714</sup>, sporadycznie zaś o mądrości<sup>715</sup>, godności<sup>716</sup> i odwadze<sup>717</sup>.

Natomiast w podręcznikach z **historii**, najczęściej akcentowanymi wartościami jest odwaga<sup>718</sup>, zaś okazjonalnie ukazany jest szacunek<sup>719</sup>, prawda<sup>720</sup>, godność<sup>721</sup>, nadzieja<sup>722</sup> i miłość<sup>723</sup>.

kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej. Klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 145, 175.

<sup>711</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 83; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 9-10; H. Dobrowolska, U. Dobrowolska: *Jutro pójdę w świat*. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej. Klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 121, 133.

<sup>712</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 36; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 77, 122; H. Dobrowolska, U. Dobrowolska: *Jutro pójdę w świat*. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej. Klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 88.

<sup>713</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 98; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 183, 235.

<sup>714</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 46; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 19, 21.

<sup>715</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 46.

<sup>716</sup> M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 138.

<sup>717</sup> H. Dobrowolska, U. Dobrowolska: *Jutro pójdę w świat*. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej. Klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 121.

<sup>718</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 89, 108, 166, 170; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 88, 94, 97; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 139-141.

<sup>719</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 140, 213; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 161, 195.

<sup>720</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 221; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 6, 11; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 127.

<sup>721</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 129, 209; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 138.

<sup>722</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 200; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*.

Nie jest niczym niezwykłym, iż w podręcznikach z języka polskiego – miłość, a w podręcznikach z historii – odwaga zajęły naczelne miejsce wśród ukazanych wartości. Wynika to zwyczajnie z realizowanych treści. Natomiast to, że nie ma w nich wzmianki o takiej wartości, jak uczciwość, która dla uczniów ma naczelne znaczenie dla poczucia sprawiedliwości (zob. tabela 18), może świadczyć o tym, że nie tylko zawartość podręczników, ale przede wszystkim czego doświadczają na co dzień ma dla nich zasadnicze znaczenie.

**Obserwacja** lekcji stworzyła ku temu okazję, by zachowanie ucznia i nauczyciela odnieść do wcześniejszych wypowiedzi ankietowanych. Podczas lekcji z języka polskiego i historii wśród **pozytywnych zachowań** nauczycieli wobec uczniów znalazły się:

1. **Życzliwy stosunek**, okazywany uśmiechem i łagodnym tonem głosu;
2. **Egzekwowanie obowiązków** przez stosowanie pochwał słownych;
3. **Zaakceptowanie opinii** ucznia w kwestii zmiany terminu sprawdzianu;
4. **Dodawanie wiary** w własne możliwości uczniowi z niską samooceną;
5. **Stawanie w obronie** ucznia, który został niesprawiedliwie potraktowany przez kolegów i koleżanki na forum klasy.

Natomiast zaobserwowane **zachowania o charakterze negatywnym** to:

1. **Faworyzowanie** niektórych uczniów, np. przez częste pytanie ich o zdanie i nie dopuszczanie innych do głosu;
2. **Krzyknienie na ucznia** i odniesienie się na forum klasy do jego niskich wyników edukacyjnych w sytuacji, gdy ten nie chcąc wykonywać zadanych ćwiczeń przeszkadzał, rozmawiając głośno z innymi uczniami;
3. **Niechęć do rozwiązania konfliktu** między uczniami i uzasadnianie tego brakiem czasu lub zaległościami w realizacji treści;
4. **Nieuwzględnianie zdania** dzieci i narzucanie własnego przez ostentacyjne okazywanie swej apodyktyczności.

Podczas obserwowanych lekcji skala zachowań pozytywnych, jak i negatywnych była porównywalna. Zastanawia jednak, że nauczyciele sporadycznie nagradzali uczniów, a także nie stosowali wobec nich kar. A to właśnie w tych czynnościach respondenci najczęściej dopatrywali się przyczyny braku sprawiedliwości w szkole. Może to świadczyć o tym, że

---

Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 137, 171.

<sup>723</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 108; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 78.

nauczyciele nie ujawniają swej prawdziwej postawy w obecności innych dorosłych (obserwatora) podczas lekcji.

Aby dowiedzieć się w jakim zakresie uzyskane wyniki znajdują swoje odzwierciedlenie w najważniejszych **dokumentach szkolnych**, dokonałam ich analizy. W **statutach**, wartością najczęściej wskazywaną jest dobro<sup>724</sup>, tolerancja<sup>725</sup> i szacunek<sup>726</sup>, nieco rzadziej – godność<sup>727</sup> i życzliwość<sup>728</sup>, sporadycznie zaś prawda<sup>729</sup> i uczciwość<sup>730</sup>. Ich kontekst dotyczy właściwego stosunku do siebie oraz relacji z innymi na gruncie przysługujących każdemu człowiekowi praw. Natomiast o zachowaniu sprzyjającym uczniowskiemu poczuciu sprawiedliwości, można przeczytać w odniesieniu do upowszechniania wśród nich wiedzy o bezpieczeństwie i przestrzegania obowiązujących

<sup>724</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 37, 39; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 33-34; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 33; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 44-45; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 24-25; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 29, 33-34, 36-39.

<sup>725</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 48, 60-63, 65; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 17, 34, 50; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 34-36, 38-39.

<sup>726</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 30, 39, 61-62; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 50; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 8; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 20, 25, 37.

<sup>727</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 61-62; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 11; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 45; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 35.

<sup>728</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 40, 48; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 33; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 24; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 76.

<sup>729</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 61.

<sup>730</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 61-62.

zasad, a także stwarzania im warunków sprzyjających harmonijnemu rozwojowi psychofizycznemu<sup>731</sup>.

**W programach wychowawczych** wartością ukazaną najczęściej jest szacunek<sup>732</sup>. Znacznie mniej uwagi poświęcono odpowiedzialności<sup>733</sup>, prawdzie<sup>734</sup>, godności<sup>735</sup> i tolerancji<sup>736</sup>, zaś sporadycznie dobru<sup>737</sup> i uczciwości<sup>738</sup>. Ukazaną cechą charakteru jest wrażliwość<sup>739</sup>, natomiast aspekt zachowania – podobnie jak w przypadku statutów, uwzględnia zasady dotyczące bezpieczeństwa<sup>740</sup>.

<sup>731</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 9, 30, 35, 38, 49, 59, 63; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 50; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 8, 37; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 6, 19, 25; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 8, 76.

<sup>732</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 3-5, 7, 12; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 11, 14; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3-4, 8, 10; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 2-3; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 2, 5-6.

<sup>733</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3, 6, 11-12; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 2.

<sup>734</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 2, 4, 7; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 3.

<sup>735</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 5-6; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 8; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 4.

<sup>736</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 7; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 2; *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

<sup>737</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 2, 4, 7.

<sup>738</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 4; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 4.

<sup>739</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10.

<sup>740</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 2-6, 9; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2, 4; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 1-2; Szkoła



**Programy profilaktyczne** zawierają dwie wartości – godność<sup>741</sup> i tolerancję<sup>742</sup>, zaś kwestię zachowania – podobnie jak w przypadku powyższych dokumentów – ukazano w kontekście zapewnienia, przestrzegania i egzekwowania wśród uczniów zasad bezpieczeństwa (zwłaszcza bezpiecznego korzystania z Internetu)<sup>743</sup>.

Wszystkie dokumenty łączy zagadnienie dotyczące bezpiecznego zachowania, gdyż zostało uwzględnione w każdym z nich. Podobieństwo istnieje także w częstotliwości występowania wartości szacunku i uczciwości w statutach i programach wychowawczych. W nich właśnie ta pierwsza jest obecna najczęściej, a druga – sporadycznie. Można zatem stwierdzić, że mimo, iż uczciwość niemal nie występuje w dokumentach szkolnych, a także w analizowanych podręcznikach, dla uczniów jest najważniejszą wartością rozpatrywaną w kontekście ich poczucia sprawiedliwości.

## Podsumowanie

Uczniowie są zgodni co do tego, że uczciwość jako wartość (19,98% wypowiedzi) i cecha charakteru (18,45% wypowiedzi) jest najważniejsza w kontekście ich poczucia sprawiedliwości (i niesprawiedliwości). Równie wysoko cenią prawdę (13,46% wypowiedzi) i szacunek (11,40% wypowiedzi), nieco mniej mądrość (9,25% wypowiedzi), solidarność (8,42% wypowiedzi) i odpowiedzialność (7,10% wypowiedzi). W dalszej kolejności wskazują na: godność (6,11% wypowiedzi), wolność (6,03% wypowiedzi), bezpieczeństwo (5,53% wypowiedzi) i braterstwo (5,37% wypowiedzi). Najmniejsze znaczenie ma dla nich szczęście (jako wartość – 3,22% wypowiedzi) i odwaga (jako wartość – 4,13% wypowiedzi, jako cecha charakteru – 2,11% wypowiedzi).

Za najważniejszą cechę charakteru człowieka sprawiedliwego uczniowie uznali uczciwość (18,45% wskazań), ale docenili także mądrość (15,47% wskazań),

---

Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 3, 8, 11.

<sup>741</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program antyalkoholowy i antynarkotykowy „Przyjazna dłoń”*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

<sup>742</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 3-4.

<sup>743</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 2, 10; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 3, 4, 6; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 4, 6, 9; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”*, s. 5; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 2-3, 6; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Szkoły Promującej Zdrowie na lata 2014-2017 w ramach projektu „Śląska Sieć Szkół Promujących Zdrowie”*, s. 6-8.

prawdomówność (12,48% wskazań), odpowiedzialność (12,21% wskazań) i solidarność (10,46% wskazań). Nieco mniejszą rolę przypisali tolerancji (8,26% wskazań), dobru (6,41% wskazań) i życzliwości (5,89% wskazań), Zaś okazjonalnie wybierali szczerłość (4,22% wskazań) i obiektywizm (4,04% wskazań).

Zachowanie sprawiedliwego nauczyciela uczniowie najczęściej sprowadzali do czynności oceniania (uwzględnianie kryteriów zawartych w statucie szkoły i indywidualnych możliwości ucznia) oraz sposobu postępowania wobec nich (równe traktowanie, okazywanie szacunku, umiejętność słuchania, akceptowanie zdania wychowanków). W mniejszym zakresie wskazywali umiejętność rozwiązywania konfliktów, udzielanie im wsparcia emocjonalnego oraz zachowanie spokoju i opanowania podczas karania i nagradzania. Uczniowie zwrócili także uwagę na takie cechy charakteru nauczyciela, jak: uczciwość, prawdomówność i wyrozumiałość.

Wśród cech charakteru człowieka niesprawiedliwego uczniowie wskazywali najczęściej nieuczciwość (18,57% stwierdzeń), ale wymieniali również brak mądrości (16,08% stwierdzeń), nieprawdomówność (14,88% stwierdzeń), nieodpowiedzialność (13,59% stwierdzeń), nietolerancję (11,95% stwierdzeń) i egoizm (10,23% stwierdzeń). Natomiast rzadko wyliczali subiektywizm «brak obiektywizmu» (8,08% stwierdzeń) i zazdrość (6,62% stwierdzeń).

Ankietowani uważali, że nauczyciel okazuje swą niesprawiedliwość najczęściej podczas oceniania i w trakcie karania uczniów (nie przestrzegając ustalonych kryteriów i stosując własne (np. wynikające z sympatii i antypatii). Ponadto wskazywali także na nieudzielanie pomocy w nauce dzieciom nieradzącym sobie z nią, obrażanie i wyśmiewanie ich na forum, brak umiejętności słuchania oraz możliwości wypowiadania własnego zdania. Wśród cech charakteru nauczyciela wskazywali nieuczciwość, nieprawdomówność i brak wyrozumiałości.

Powyższe wyniki badań ankietowych potwierdzają wypracowania uczniów, dla których zachowanie nauczyciela rodzące ich poczucie sprawiedliwości bądź niesprawiedliwości najczęściej ma związek z ocenianiem, karaniem i nagradzaniem, a także rozwiązywaniem konfliktów. Pisemne wypowiedzi uczniów dotyczą głównie kilku wartości: uczciwości, obiektywizmu, wyrozumiałości, a także umiejętności słuchania innych.

W podręcznikach z języka polskiego wartością najczęściej eksponowaną jest miłość, sporadycznie – odwaga, zaś w podręcznikach z historii jest odwrotnie. Przyczyna tkwi z pewnością w specyfice obu przedmiotów dotyczącej tematyki realizowanych treści, które w literaturze skupiają się na osobistych przeżyciach, wyobrażeniach i marzeniach fikcyjnych

lub autentycznych bohaterów, zaś w historii – na faktach z przeszłości. W tekstach z języka polskiego uczeń może przeczytać ponadto o prawdzie, dobru, szacunku i szczęściu – sporadycznie zaś o mądrości i godności. Natomiast w historycznych okazjonalnie zetknie się z szacunkiem, prawdą, godnością i nadzieją.

Podczas obserwacji lekcji, wśród pozytywnych zachowań nauczyciela można było dostrzec życzliwość wobec wszystkich dzieci, akceptację ich zdania, pochwałę słowną, obronę ucznia. Natomiast negatywne dotyczyły faworyzowania, poniżania ucznia na forum klasy – odnosząc się do jego niskich wyników w nauce, narzucania własnego zdania i niechęci rozwiązywania konfliktów między uczniami. Niestety w trakcie obserwacji nie można było dostrzec zachowania nauczyciela w sytuacji oceniania oraz karania uczniów, czyli podczas tych czynności, o których respondenci wypowiadali się najczęściej jako o naruszających ich poczucie sprawiedliwości.

Wśród analizowanych dokumentów szkolnych wartością najczęściej eksponowaną w statutach jest dobro, tolerancja i szacunek. Nieco mniej jest w nich o godności i życzliwości, a sporadycznie o prawdzie i uczciwości. W programach wychowawczych również szacunek jest zazwyczaj dostrzegalny, a odpowiedzialność, prawda, godność i tolerancja już nie. Okazjonalnie potraktowano w nich dobro i uczciwość. Natomiast w programach profilaktycznych zwrócono uwagę jedynie na godność i tolerancję. Wrażliwość – jako cecha charakteru człowieka – jest obecna wyłącznie w jednym programie wychowawczym, zaś zachowanie – we wszystkich dokumentach (odnosi się do zasad bezpieczeństwa).

W kontekście uzyskanych wyników należy życzyć nauczycielom, by potrafili wyjść poza stereotyp, poza schemat, obudzić w uczniu to, co jest w nim, wyzwolić wrażliwość, dodać coś do jego przeżyć, wyjść ku drugiemu i podjąć z nim współpracę<sup>744</sup>.

### **1.7. Postrzeganie przez uczniów siebie jako człowieka sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego**

Samoocena (poczucie własnej wartości) jest uwarunkowana wrodzonymi predyspozycjami jednostki do określonego typu zachowań, a także wieloma czynnikami zewnętrznymi, takimi jak przeżycia z dzieciństwa (zwłaszcza charakter związku z rodzicami oraz prezentowane przez nich postawy). To, jak kształtują osobowość człowieka, przekłada się na jego postrzeganie siebie („Jaki jestem?”, „Co potrafię?”). Poczucie własnej wartości to

<sup>744</sup> Zob. B. Śliwerski: *Myśleć jak pedagog*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 139.

„poziom wartościowania samego siebie i choć słowo *wartość* zakłada konotację pozytywną, sens terminu może się odnosić zarówno do wysokiego, jak i do niskiego poczucia własnej wartości”<sup>745</sup>.

Tożsamość, to „wewnętrzne, subiektywne odbieranie siebie jako jednostki”<sup>746</sup>. W ujęciu socjologicznym „wiąże się” z teorią jaźni Williama Jamesa i George’a Herberta Meada, którzy uznali ją „za cechę wyróżniającą człowieka, dającą mu możliwości odnoszenia się do swej własnej natury i do świata społecznego za pośrednictwem komunikacji i języka”<sup>747</sup>. Józef Bremer uważa, że „o tożsamości osoby decyduje jej zdolność do bycia świadomym, do bycia tą samą myślącą jaźnią w różnych momentach czasowych”<sup>748</sup>.

Niestety, ponowoczesna rzeczywistość społeczna i kulturowa prowadzi do trudności w określeniu własnej tożsamości. Niepewność, anonimowość i powierzchowność w relacjach ugruntowały model współczesnego, młodego człowieka. „W sytuacji inwazyjnego «potoku zmiany» bodźce, wrażenia, myśli i emocje następują po sobie [...] tak szybko i są ze sobą wzajemnie [...] tak bardzo sprzeczne, że jest niesłychanie trudno wytworzyć sobie dystans do samego siebie i własnego wnętrza. Zresztą, szybkość przepływu rzeczywistości [...] jest tak ogromna, że «niewiele się w człowieku zatrzymuje», nie ma czasu na internalizację treści”<sup>749</sup>.

Rodzina, środowisko rówieśnicze oraz wszyscy będący z drugim człowiekiem w bliskich relacjach stanowią pewien punkt odniesienia dla określenia własnej podmiotowości, a „poczucie odrębności własnego Ja od otoczenia stanowi podstawowy wymiar tożsamości świadczący o poczuciu własnej niepowtarzalności, odmienności i indywidualności. To zdolność do odróżniania siebie od innych oraz tego, co przynależne i nieprzynależne do «Ja» w sensie fizycznym [...] i psychicznym”<sup>750</sup>.

Aby przekonać się jaką samoocenę w kontekście działań sprawiedliwych prezentują respondenci, zadano im **pytanie (8 ankiety)**, które brzmiało: **czy uważasz się za osobę sprawiedliwą?** Odpowiedzi udzieliło 300 uczniów, w tym 257 (86%) potwierdziło ją – jednak z niemal trzykrotnie częstszym wskazaniem dla odpowiedzi „raczej tak”, co oznacza,

<sup>745</sup> A.S. Reber: *Słownik psychologii*. Przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000, s. 508.

<sup>746</sup> Ibidem, s. 767.

<sup>747</sup> G. Marshall (red.): *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 402.

<sup>748</sup> J. Bremer: *Kilka uwag o tożsamości i jedności podmiotu*. „Diametros” 2006 nr 1(7), s. 228-230.

<sup>749</sup> Z. Melosik: *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*. W: Z. Melosik, M.J. Szymański (red.): *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2016, s. 38.

<sup>750</sup> M. Majczyzna: *Podmiotowość a tożsamość*. W: A. Gałdowa (red.): *Tożsamość człowieka*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 46.

że mają pewną wątpliwość, natomiast 43 osoby (14%) ją zanegowały. Zatem postrzegają siebie jako osobę niesprawiedliwą.

**Tabela 21: Postrzeganie siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej – opinia uczniów**  
N=300

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy uważasz się za osobę sprawiedliwą?	75	25	182	61	19	6	24	8

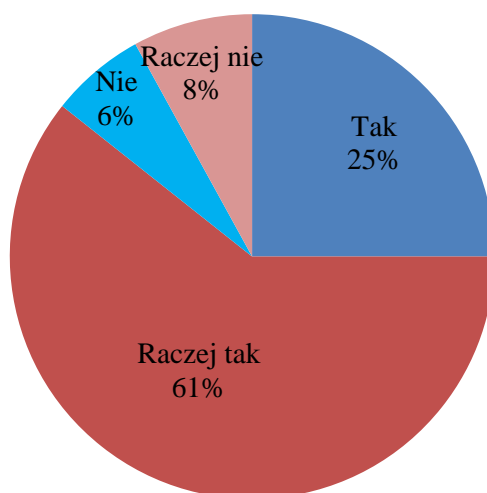
Źródło: badania własne

Ze względu na charakter wszystkich wypowiedzi podzielono je na kontekst **osobisty** oraz kontekst **relacji społecznych**. Ankietowani, postrzegając siebie jako osobę sprawiedliwą argumentują to posiadaniem takich cech charakteru, jak uczciwość, prawdomówność, wyrozumiałość, skromność, odpowiedzialność i praworządność. Natomiast w aspekcie stosunków z innymi najczęściej wymieniają równe i bezstronne traktowanie każdego człowieka, pomoc słabszym i bezbronnym, umiejętność słuchania i zadośćuczynienia za wyrządzone krzywdy, a także racjonalne rozstrzygnięcie sporów.

Powody, dla których 182 (61%) respondentów podało w wątpliwość swe poczucie sprawiedliwości można dostrzec w ich uzasadnieniach, w których wskazują między innymi na taką cechę charakteru, jak skromność, która kojarzona z pokorą odzwierciedla się w postępowaniu „polegającym na zahamowaniu własnej aktywności i przyjęciu postawy uniżenia, uległości, zachowania określonego dystansu”<sup>751</sup>. Dlatego nie przystoi im obnosić się z – powszechnie uznawaną za pożądaną – cechą, jaką jest sprawiedliwe postępowanie. Zachowali się taktownie, więc udzielili odpowiedzi „raczej tak”.

Uzasadnienia uczniów dla odpowiedzi „nie” i „raczej nie” były zbliżone, dlatego połączono je w jedną kategorię. Respondenci, zaprzeczając swej sprawiedliwości sprowadzili argumenty do takich cech charakteru, jak: nieuczciwość, kłamstwo, egoizm i zazdrość. Zaś w relacjach z innymi odnieśli się do bezpodstawnych oskarżeń, pomówień oraz rozwiązywania problemów w sposób emocjonalny, irracjonalny. Ich wskazania stanowią zatem przeciwieństwo tych cech i zachowań, które są obecne u osób prawych moralnie. A to, że uczniowie potrafili je dostrzec w sobie świadczy zarówno o ich dojrzałości, jak i o zamiarze pokonania własnych słabości.

<sup>751</sup> S. Jedynek (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 189.

**Wykres 18:****Postrzeganie siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej – opinia uczniów****Czy uważasz się za osobę sprawiedliwą?**

Źródło: badania własne

Po uzyskaniu opinii ankietowanych na temat postrzegania siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej postanowiłam zapytać ich o okoliczności sprzyjające takiemu działaniu. W związku z tym zadałam im **pytanie (9 ankiety)** wielokrotnego wyboru, które brzmiało: **w jakich sytuacjach szkolnych masz możliwość okazania, że jesteś sprawiedliwy?** Wszyscy biorący udział w badaniu respondenci – 300 osób, udzielili łącznie 919 odpowiedzi, jednak przeważnie odnosili je do sytuacji, w której mają możliwość przyznania się do błędu bez względu na okoliczności – 149 (16,21%) stwierdzeń. Równie często wskazywali konflikty rówieśnicze – 136 (14,80%) wyborów, współpracę z innymi uczniami na lekcji – 119 (12,95%) wypowiedzi – i rozmowy z rówieśnikami – 113 (12,30%) stwierdzeń. W następnej kolejności wymieniali sytuacje dotyczące: rywalizacji sportowych – 96 (10,45%) wyborów, sprawdzianów – 76 (8,27%) wskazań, rozmów na temat uczniów niesłusznie ukaranych – 75 (8,16%) wypowiedzi – i niesłusznie wyróżnionych – 72 (7,83%) stwierdzenia. Sporadycznie natomiast wskazywali zabawy z rówieśnikami – 44 (4,79%) wypowiedzi – i udział w olimpiadach – 39 (4,24%) wskazań.

**Tabela 22: Sytuacje szkolne, w których uczniowie mają możliwość okazania innym, że są sprawiedliwi**

N=919

Lp.	Pytanie: W jakich sytuacjach masz możliwość okazania, że jesteś sprawiedliwy? (możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Przyznając się do swego błędu (porażki) nie bacząc na przykre konsekwencje	149	16,21
2.	Konfliktów rówieśniczych	136	14,80
3.	Współpracy z innymi uczniami na lekcji	119	12,95
4.	Rozmów z kolegami, koleżankami	113	12,30
5.	Rywalizacji sportowych	96	10,45
6.	Na sprawdzianie	76	8,27
7.	Inicjując rozmowę dotyczącą uczniów niesłusznie ukaranych	75	8,16
8.	Inicjując rozmowę dotyczącą uczniów niesłusznie wyróżnionych	72	7,83
9.	Zabaw z rówieśnikami	44	4,79
10.	Olimpiad przedmiotowych	39	4,24
11.	<b>Razem:</b>	<b>919</b>	<b>100</b>

Zródło: badania własne

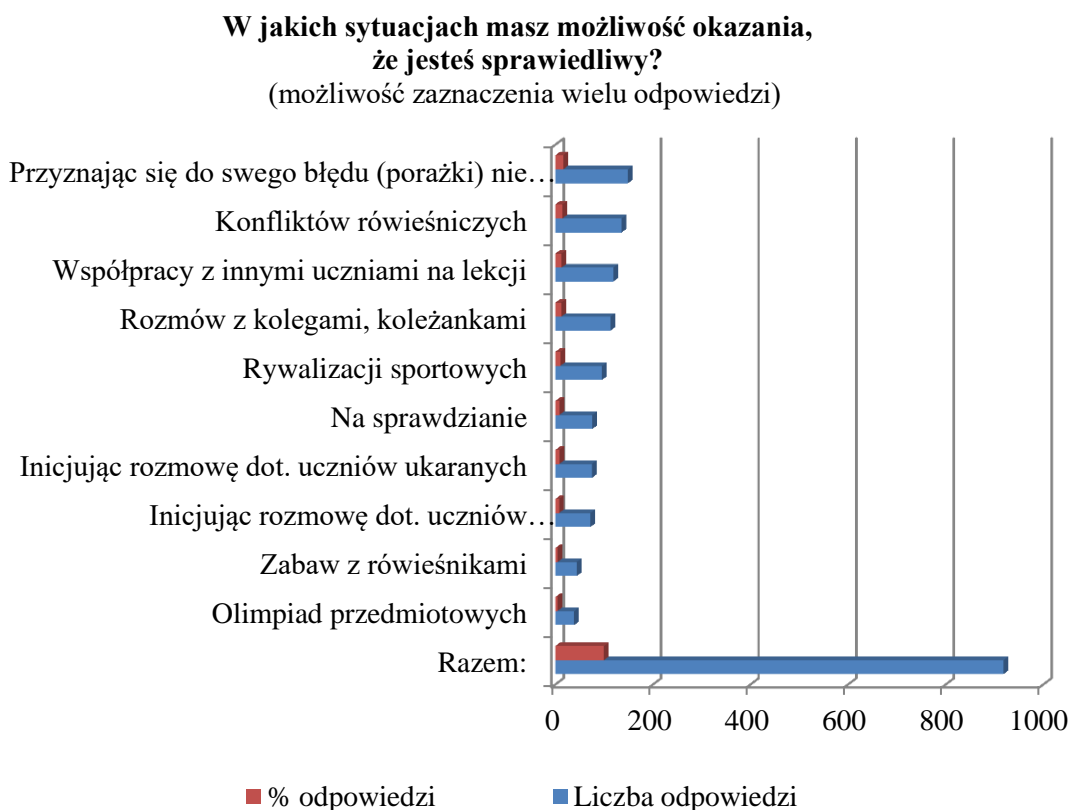
Takie usytuowanie poszczególnych odpowiedzi uwarunkowane jest zapewne częstotliwością występowania określonych sytuacji w środowisku społecznym uczniów. Im częściej zachodzą, tym mają oni większą sposobność do okazania swej sprawiedliwości. Natomiast dobrze, że najczęściej dostrzegali tę, która jest trudna w realizacji. **Umiejętność przyznania się do błędu** wymaga bowiem wysiłku i wiąże się z narażeniem na krytykę otoczenia przez brak akceptacji, a nawet odrzucenie. Dlatego należy docenić fakt tak wysokiej lokaty tejże okoliczności.

Niestety, niewielki wybór **inicjowanych rozmów** oznacza, że ankietowani albo nie dostrzegają takiej potrzeby, albo mają problemy z komunikowaniem się (np. nie potrafią wyrażać swych potrzeb lub pragnień) i wybierają inną – dogodną dla siebie – formę kontaktu. Jednak w świecie, w którym ludzie sporadycznie ze sobą rozmawiają, jest to stanowisko dość powszechne, bo „komunikowanie mamy takie, jaki jest świat, w którym żyjemy: chaotyczny, niejednorodny, czasem bezbarwny. Niewykluczone też, że we współczesnym świecie ludzie nie mają potrzeby wchodzenia ze sobą w bezpośrednie relacje, nawiązywania ich”<sup>752</sup>.

<sup>752</sup> I. Kiwak: *Bylejakość w nawiązywaniu relacji osobowych*. W: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.): *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 255.

**Wykres 19:**

**Sytuacje szkolne, w których uczniowie mają możliwość okazania innym, że są sprawiedliwi**



Źródło: badania własne

Stanowisko dotyczące postrzegania siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej uczniowie ujęli szczegółowo w swych **wypracowaniach** pt. „Moja szkoła – sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?”, w których przedstawiają siebie najczęściej w przychylnym świetle, ukazując pozytywny stosunek do siebie i innych, a w przypadku niewłaściwego zachowania niezwłocznie usprawiedliwiają swoje postępowanie. W wypowiedziach opisują sytuacje dotyczące własnego – sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego traktowania nauczycieli oraz rówieśników.

Swe zdanie na temat **sprawiedliwego traktowania nauczycieli** uczniowie opisywali następująco:

- „Nauczyciele w mojej szkole są sprawiedliwi i niesprawiedliwi. Pani z historii nie lubi jednak chłopców, dlatego to im wpisuje najwięcej uwag. Kiedyś natomiast zaskoczyła nas tym, że i dziewczyny je otrzymały za rozmowę podczas lekcji. Byliśmy tak zdziwieni, że zaczęliśmy bić jej brawo na znak, że zaczęła w końcu nas wszystkich **równo traktować**”.
- „Nauczyciel przyrody zawsze bardzo ciekawie prowadzi lekcje. Niestety są w naszej klasie uczniowie, którzy uniemożliwiają mu to przez ciągle nieprzychylne komentarze na temat jego



zachowania czy wyglądu. Podczas jednych z zajęć postanowiliśmy to przerwać. Zaczęliśmy na forum wyrażać zdanie na temat takiego zachowania i podawać przykłady innych nauczycieli, którzy są dla nas bardzo niesprawiedliwi i niemili, a wobec nich nikt nie ma odwagi tak się zachować. Poprosiliśmy kolegów, by docenili fakt, że ktoś **nas szanuje i traktuje jak równych sobie**. Wstyd na ich twarzach był tak widoczny, że już nigdy nie zachowali się w taki sposób na lekcjach przyrody”.

– „W mojej szkole są nauczyciele, którzy bardzo nieładnie wyrażają się o innych nauczycielach z tej samej placówki. Na lekcji matematyki Pani zarzuciła naszej wychowawczynie, że nie potrafi zapanować nad dyscypliną w klasie i zbyt nam pobłaża. Bardzo się zdenerwowaliśmy, ponieważ lubimy naszą wychowawczynię i uważamy, że nie zasłużyła na takie uwagi, dlatego powiedzieliśmy, by pilnowała swoich uczniów, którzy podczas przerw dokuczają pierwszacom i **nie mówiła kłamstw na temat innych**”.

– „Mieliśmy z całą klasą jechać na wycieczkę, jednak nasi rodzice nie zgodzili się ze względu na wysokie koszty. Wszyscy obwinili za to naszą wychowawczynię uzasadniając to tym, że nie potrafiła ich dostatecznie przekonać. Zrobiło mi się bardzo żal naszej Pani, bo widziałam jak dużo pracy włożyła w jej organizację. Zabrałam głos w tej sprawie i powiedziałam, że **bardzo ją krzywdzą zarzucając jej niezasłużoną winę** i najlepiej, gdyby porozmawiali na ten temat z rodzicami, a nie niesłusznie kogoś oskarżali”.

Swą opinię dotyczącą **niesprawiedliwego traktowania nauczycieli** uczniowie ujęli w kontekście respektowania należnych im praw i uzasadniali tak:

– „W mojej szkole wszyscy nauczyciele są niesprawiedliwi. Jeżeli oni zachowują się nieładnie wobec mnie, to ja również tak postępuję. **Nie mogę przecież okazywać szacunku** komuś, kto się na mnie uwziął i **nie traktuje mnie jak człowieka**, ale jak kogoś kto i tak niczego w życiu nie osiągnie, bo pochodzi z patologicznej rodziny”.

– „Nauczycielka z wychowania fizycznego bardzo mnie nie lubi, ponieważ jestem gruby i nie potrafię wykonywać wielu ćwiczeń, albo po prostu szybko się męczę i muszę odpocząć. Niestety ogromną przyjemność sprawia jej poniżanie mnie przy innych. Któregoś dnia nie wytrzymałam i wykrzychałam jej przy całej klasie co o niej myślę. Zarzuciła mi brak szacunku i wpisała uwagę. Mimo wszystko byłem zadowolony, że się odważyłem i **potraktowałem ją tak, jak ona mnie** – «jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie»”.

– „Powiedzieliśmy kiedyś Pani z języka polskiego, że **jej nie będziemy słuchać**, ponieważ ona nas też nie słucha, tylko narzuca własne zdanie”.

Swe zdanie na temat **sprawiedliwego traktowania rówieśników** uczniowie argumentowali następująco:

– „Koledzy kiedyś namawiali się do pobicia innego z młodszej klasy. Podśluchałem rozmowę i **poinformowałem** o niej naszą **wychowawczynię**. Ona natychmiast zareagowała i zapobiegła tym samym nieszczęściu. Byłem z siebie dumny”.

– „W naszej szkole staramy się postępować sprawiedliwie i **bronić słabszych**. Sportowcy kiedyś schowali but jednemu z chłopców i nie miał w czym iść do domu. Oprócz tego, że pożyczylimy mu inne, to jeszcze o wszystkim poinformowaliśmy ich rodziców”.

– „Uczniowie wyśmiewają się z tych, którzy lubią czytać i są mądrzejsi od pozostałych. Jednak, gdy na sprawdzianie potrzebują ich pomocy to są dla nich bardzo mili. Kiedyś głośno **wyraziłem** swe **niezadowolenie na temat ich postępowania** i zyskałem nowego przyjaciela”.

Swą opinię dotyczącą **niesprawiedliwego traktowania rówieśników** uczniowie opisywali tak:

– „Czasami **zdarzy mi się być** **niemiłym** dla kogoś i obrazić go, ale dzieje się tak tylko wtedy, gdy mam zły humor. Później staram się naprawić to, co złego zrobiłem”.

– „Wszędzie są ludzie, którzy postępują źle i dobrze. Ja też nieraz **powiem koleżance coś przykrego** jak mnie zdenerwuje, jednak ona potrafi mi to wybaczyć, a ja jej to wynagrodzić”.

– „Zazwyczaj staram się postępować uczciwie, ale nie zawsze to popłaca, dlatego kiedyś zdenerwowałam się na moją koleżankę, która ciągle odpisywała na sprawdzianie, a Pani tego nie zauważyła i wstawiła jej najwyższą ocenę. Mnie natomiast przyłapała na ściąganiu i dostałam jedynkę. Tak się zdenerwowałam, że **naskarżyłam na koleżankę**. Później żałowałam, ale było już za późno – ona też otrzymała jedynkę”.

W powyższych wypowiedziach uczniowie ujawniają swe pragnienia, motywy postępowania, a także pozytywny stosunek do siebie i drugiego człowieka. Potrafią wskazać źródło konfliktu i ustalić przyczynę określonego zachowania, co świadczy o ich subtelny wyczuciu sytuacji i niepowierzchownym ocenianiu innych.

Aby poznać, czy analizowane na potrzeby niniejszych badań **podręczniki** zawierają treści dotyczące postrzegania siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej, dokonano ich analizy. Teksty o takiej tematyce w **języku polskim**<sup>753</sup> można dostrzec

<sup>753</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 9-11, 62-66, 68-77, 81, 114-118, 120-129, 147-149, 160-166, 186-189, 206-209, 223-233; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 9-11, 14-17, 24-26, 63-65, 69-70, 76-77, 87-89, 120, 124-127, 130-133, 135-151, 183-187, 200-202, 204-206, 231, 236-237, 240-243, 246-248, 250-253; H. Dobrowolska, U. Dobrowolska: *Jutro pójdę w świat*. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej. Klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 30-31, 58-61, 78-81, 121, 131, 134-141, 171-184, 192, 200-201, 205, 280-283, 327-335.

najczęściej w podręczniku *Słowa na start!*, bo aż na 71 stronach (co stanowi 27% stron podręcznika), zaś najmniej jest ich w zatytułowanym *Jutro pójdę w świat* – na 51 stronach (zajmując 14% stron podręcznika). Zatem różnica jest znaczna. Utwory mają formę opowiadań i dotyczą sytuacji społecznych, w których człowiek ma możliwość działania sprawiedliwego, bądź jest zmuszony postąpić inaczej. Dzięki nim młodzi ludzie uczą się patrzeć na życie uwzględniając nie tylko własny punkt widzenia, ale także cudzy, analizują motywy różnych zachowań, a opierając własne postępowanie na uczciwości wskazują powszechnie pożądane i zasługujące na aprobatę. W niniejszych tekstach mogą przeczytać także o sposobach rozwiązywania konfliktów i konieczności ponoszenia odpowiedzialności za swe czyny, a także odnieść się do przykładów z życia.

Natomiast podręczniki z **historii**<sup>754</sup> zawierają znacznie mniej informacji mających związek z postrzeganiem przez uczniów siebie w kontekście działań sprawiedliwych bądź niesprawiedliwych, a jeśli już się pojawiają, to są ukazane na tle problemów współczesnego świata. Najliczniej występują w podręcznikach *My i historia*, bo na 21 stronach (co stanowi 15% stron podręcznika) oraz *Wczoraj i dziś* – na 36 stronach (zajmując 15% stron podręcznika). Sporadycznie wyłaniają się w *Historii wokół nas*, bo zaledwie na 18 stronach (7% stron podręcznika). Jednak inna jest rola podręczników z historii, a inna z języka polskiego. Podręczniki z historii mają być nośnikiem wydarzeń historycznych i kształtować świadomość uczniów tak, by poznając przeszłość zrozumieli teraźniejszość i mieli wpływ na własną przyszłość. Dlatego dobrze, że w ogóle takie treści są w nich zamieszczone, gdyż mogą stanowić uzupełnienie tych omawianych znacznie częściej na innych zajęciach.

Odzwierciedleniem powyższych wyników jest **obserwacja** lekcji, która ukazała, iż na zajęciach z **historii** nie było okazji ku temu, by dostrzec okoliczności dotyczące postrzegania przez ucznia siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej. Natomiast na lekcjach **języka polskiego** – owszem. Podczas omawiania tematu „Szkoła bez przemocy” uczeń **wykazał się sprawiedliwością wobec swego nauczyciela** chwając go za to, że respektuje zakaz używania telefonów komórkowych przez wszystkich uczniów i nie toleruje wyjątków w tym zakresie. Z kolei inny – przeciwnie – **postąpił niesprawiedliwie wobec nauczyciela**

<sup>754</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 112-115, 128, 170-171, 174-175, 206-207, 209-211, 216-217, 232-233; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 42-45, 78, 94-97, 110-113, 116-117, 122-125, 130-131; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 38-39, 42, 95, 101, 130-133, 138, 140-141, 165-167, 169-171, 177, 181, 185-189, 205, 220-230.

zarzucając mu, że uniemożliwia korzystanie uczniom z nowoczesnych środków komunikacji podczas lekcji, nie dając im tym samym możliwości do osobistego rozwoju.

Także przy okazji omawiania innego tematu pt. „Komunikacja w mediach”, uczeń odwołał się w swej argumentacji dotyczącej **sprawiedliwego postępowania wobec nauczyciela** do stanowiska dyrektora szkoły, uznając go za jedyną obiektywną osobę w szkole, która w swych działaniach kieruje się bezstronnością wobec każdego – bez względu na to czy jest uczniem, czy pracownikiem. Natomiast ukazując siebie przez pryzmat **niesprawiedliwego postępowania wobec rówieśników** jeden z uczniów podczas analizy treści wiersza Czesława Janczarskiego „Nie mijam”, odniósł się na forum do jednego z kolegów twierdząc, że jest jedyną osobą w klasie, której nigdy by nie pomógł i zawsze będzie traktował obojętnie. Na wyraźne protesty nauczyciela stwierdził, że mówi prawdę i nikt mu tego nie zabroni.

Powyższe przykłady świadczą o wielości i różnorodności sytuacji dotyczących postrzegania przez uczniów siebie jako człowieka sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego. Zadowala fakt, że potrafią wzmocnić drugiego człowieka za zachowanie powszechnie pożądane i uzasadnić swój pogląd, natomiast budzi obawy publiczna krytyka osób, których nie darzą sympatią. Oznacza to, że nie tylko nie potrafią komunikować się w sposób konstruktywny, ale nie uważają takiej formy publicznej krytyki za czyn naganny. Niestety, jest to model wszechobecny w mediach i na portalach społecznościowych, dlatego również powszechny w szkole. Jednak mimo tak silnego negatywnego oddziaływania na ich psychikę, należy uczynić wszystko, by wskazywać dzieciom dobre praktyki współdziałania z innymi, bo od tego zależy ich przyszłość.

Aby przekonać się czy **dokumenty szkolne** zawierają treści umożliwiające uczniom postrzeganie siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej, dokonałam ich analizy. W **statutach** znajdują się ogólne postanowienia regulowane stosownymi rozporządzeniami, dzięki którym dziecko ma stworzone warunki do sprawiedliwego działania i takiegoż traktowania przez innych. Dotyczą one np. zasad oceniania, nagradzania i karania, udzielania wsparcia pedagogicznego i psychologicznego oraz zasad rozwiązywania konfliktów. Natomiast w **programach wychowawczych**<sup>755</sup> oraz **profilaktycznych**<sup>756</sup> można odnaleźć

---

<sup>755</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 9-12, 14; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 1-5, 10-11; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 5-7; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 2-4; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny*

szczegółowe treści i formy pracy związane między innymi ze sposobami rozwiązywania konfliktów rówieśniczych, współpracą z innymi uczniami na lekcjach i przerwach oraz ustalaniem i przestrzeganiem zasad służących bezpieczeństwu wszystkich członków zbiorowości szkolnej.

Jak wynika z powyższej interpretacji, zapisy w podstawowych dokumentach szkolnych zawierają wystarczająco dużo niezbędnych treści gwarantujących uczniom możliwość działania sprawiedliwego na rzecz innych, zapobiegających zachowaniom niepożądanym, a także ukazujących sposoby radzenia sobie z własnym poczuciem krzywdy. Należałoby zatem mieć nadzieję, że nie pozostaną wyłącznie deklaracjami, a będą prawdziwie służyć uczniom.

## Podsumowanie

Uzyskane w procesie badawczym wyniki dowodzą, że 86% uczniów postrzega siebie jako osobę sprawiedliwą, natomiast 14% jest odmiennego zdania. Ujmują zatem siebie pozytywnie, co świadczy o ich wysokiej samoocenie. Swą opinię uzasadniają postrzeganiem siebie jako osoby bądź jednostki i posiadaniem takich cech charakteru, jak uczciwość, prawdomówność, wyrozumiałość, skromność, odpowiedzialność i praworządność, zaś w kontekście stosunków z innymi wymieniają: równe traktowanie każdego człowieka, pomoc słabszym i bezbronnym, umiejętność słuchania i zadośćuczynienia za wyrządzone krzywdy oraz racjonalne rozstrzyganie sporów. Czy są to jednak deklaracje, czy czyny wiedzą wyłącznie respondenci, natomiast to, że wiedzą jakie aspekty przemawiają za sprawiedliwym postępowaniem jest optymistyczne.

Natomiast respondenci, którzy postrzegają siebie jako osobę niesprawiedliwą sprowadzili argumenty do takich cech charakteru, jak: nieuczciwość, kłamstwo, egoizm i zazdrość. Zaś w relacjach z innymi odnieśli się do bezpodstawnych oskarżeń, pomówień oraz rozwiązywania problemów w sposób emocjonalny, irracjonalny.

---

2016/2017, s. 1-4; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 4-7, 10.

<sup>756</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 10-16; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 2-6; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 4, 8-9; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”*, s. 3-5; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4-6; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Szkoły Promującej Zdrowie na lata 2014-2017 w ramach projektu „Śląska Sieć Szkół Promujących Zdrowie”*, s. 6-8.

Wśród sytuacji, w jakich uczniowie mają możliwość okazania, że są sprawiedliwi wobec innych najczęściej wymieniali te, w których mogą przyznać się do błędu nie bacząc na konsekwencje (16,21% wypowiedzi). Za niemniej istotne uznali także konflikty rówieśnicze (14,80% wypowiedzi), współpracę z innymi na lekcji (12,95% wypowiedzi) i rozmowy z rówieśnikami (12,30% wypowiedzi). Nieco mniejszą rolę przypisali rywalizacjom sportowym (10,45% wypowiedzi), sprawdzianom (8,27% wypowiedzi), rozmowie na temat uczniów niesłusznie ukaranych (8,16% wypowiedzi) i niesłusznie wyróżnionych (7,83% wypowiedzi). Zaś sporadycznie wybierali okoliczność związaną z zabawą (4,79% wypowiedzi) czy udziałem w olimpiadach przedmiotowych (4,24% wypowiedzi).

W swych wypracowaniach uczniowie ukazali siebie na tle postępowania sprawiedliwego i niesprawiedliwego wobec rówieśników i nauczycieli. W zakresie działań pożądanых opisywali takie, w których mają możliwość okazania szacunku drugiemu człowiekowi, mówienia prawdy oraz wstawienia się za kimś niesłusznie oskarżonym. Natomiast wśród sytuacji społecznie niepożądanych wymieniali takie cechy własnego postępowania, jak nieokazywanie szacunku, nierówne traktowanie i mówienie kłamstw. Dostrzegają jednak przesłanki stojące za takim zachowaniem. Potrafią zatem odnieść się nie tylko do swych atrybutów, ale również do negatywnych cech swego charakteru.

Z analizy podręczników wynika, że dwukrotnie częściej treści – dotyczące postrzegania siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej – można odnaleźć i poddać interpretacji w tych z języka polskiego, niż z historii.

Natomiast w dokumentach szkolnych, takich jak program wychowawczy i profilaktyczny jest ich relatywnie dużo i dotyczą sposobów rozwiązywania konfliktów rówieśniczych, współpracy z innymi uczniami na lekcjach i przerwach oraz ustalania i przestrzegania zasad służących bezpieczeństwu członków zbiorowości szkolnej. Zaś treści zawarte w statutach stanowią bazę dla praworządnego działania w tym zakresie i obejmują zasady oceniania, nagradzania i karania, udzielania wsparcia pedagogicznego i psychologicznego.

Zatem uczniowie mają w szkole stworzone warunki do tego, by wzrastać w przychylnym, sprzyjającym ich osobistemu rozwojowi środowisku, o czym można się było również przekonać podczas obserwacji lekcji z języka polskiego, w czasie której mieli możliwość to docenić. Okazali się sprawiedliwi wobec nauczyciela, który został przez nich pochwalony za przestrzeganie zasady równego traktowania oraz wobec dyrektora, na którego stanowisko się powołali uważając go za – jednego z niewielu w szkole – bezstronnego w kontaktach z innymi. Oprócz zachowania pozytywnego ukazali także negatywne –

niesprawiedliwe, które w stosunku do nauczyciela przejawiało się zarzutami dotyczącymi uniemożliwiania im korzystania z telefonów komórkowych, zaś wobec kolegi – publicznym obrażaniem.

Mimo obserwowanego deficytu wartości uczniowie postrzegają siebie pozytywnie i większość uważa się za sprawiedliwych. Wiedzą także jak postępować słusznie i jakich postaw oczekiwać od innych. Należy mieć nadzieję, że nic, zwłaszcza negatywny wpływ kultury masowej, tego nie zmieni.

### **1.8. Emocje, jakich doświadczają uczniowie sprawiedliwie i niesprawiedliwie potraktowani oraz tak traktujący innych**

Emocje stanowią integralną część ludzkiej natury, ponieważ decydują o zdrowiu psychicznym człowieka oraz jego relacjach z innymi. Aby mógł on osiągnąć dojrzałość emocjonalną powinien najpierw nauczyć się je nazywać i rozpoznawać w otoczeniu, a następnie odczuwać i wyrażać w sposób społecznie akceptowany.

Trudno o jednoznaczną odpowiedź, czym jest emocja, ponieważ dla psychologów oznacza stan psychiczny, reakcję lub przeżycie<sup>757</sup>. Według psychiatrów emocja „wyraża stosunek podmiotu do ludzi, rzeczy, zjawisk bądź do siebie, swego organizmu lub własnego działania”<sup>758</sup>. Niezależnie jednak od różnorodności w definiowaniu emocji, istotne jest to, że – jak pisze Barbara Górecka-Mostowicz – „przez oddziaływania pedagogiczne i wychowawcze można je w zamierzony sposób kształtować”<sup>759</sup>. Zatem na eksponowanie określonych emocji i częstotliwość ujawniania przez dzieci pozytywnych i negatywnych może mieć wpływ zarówno rodzic, jak i nauczyciel bądź wychowawca.

Aby przekonać się, jakich emocji doświadczają uczniowie w sytuacjach, w których postępują sprawiedliwie bądź niesprawiedliwie, a także gdy są tak traktowani przez innych, postanowiono dokonać analizy zebranego materiału badawczego. W związku z tym zadano im **pytanie (31 ankiety)** wielokrotnego wyboru, które brzmiało: **Jakie emocje towarzyszą Ci, gdy ktoś postępuje wobec Ciebie sprawiedliwie?** Spośród 2514 odpowiedzi udzielonych przez 300 respondentów, najczęściej wybierano radość – 236 (9,39%) wypowiedzi, szczęście – 229 (9,11%) wyborów, zachwyt – 217 (8,63%) wskazań i zadowolenie – 207 (8,23%) wypowiedzi, a zaraz po nich życzliwość – 194 (7,72%) wybory, serdeczność – 182 (7,24%)

<sup>757</sup> Zob. B. Parkinson, A.M. Colman (red.): *Emocje i motywacja*. Przeł. I. Sowa. Poznań, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 1999, s. 14.

<sup>758</sup> T. Borowska: *Emocje dzieci i młodzieży*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 14.

<sup>759</sup> B. Górecka-Mostowicz: *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005, s. 12.

wskazania – i wdzięczność – 171 (6,80%) wypowiedzi. Niemniej istotne okazały się: wzruszenie – 165 (6,56%) wyborów, ufność – 151 (6,01%) wskazań duma – 139 (5,53%) wypowiedzi, harmonia – 127 (5,05%) wyborów, odprężenie – 124 (4,93%) wskazania – i spokój – 119 (4,73%) wypowiedzi. Sporadycznie wskazywano złość – 58 (2,31%) wyborów, gniew – 53 (2,11%) wskazania, nienawiść – 51 (2,03%) wypowiedzi – i zdenerwowanie – 49 (1,95%) stwierdzeń, a także żal – 28 (1,11%) wypowiedzi – i wstyd – 14 (0,56%) wyborów. Uczniowie nie uwzględnili w swych wypowiedziach emocji negatywnych, takich jak: zazdrość, lęk, strach, pogarda, współczucie, upokorzenie i obrzydzenie.

**Tabela 23: Emocje towarzyszące uczniom klasy szóstej szkoły podstawowej podczas sprawiedliwego potraktowania przez innych**

N=2514

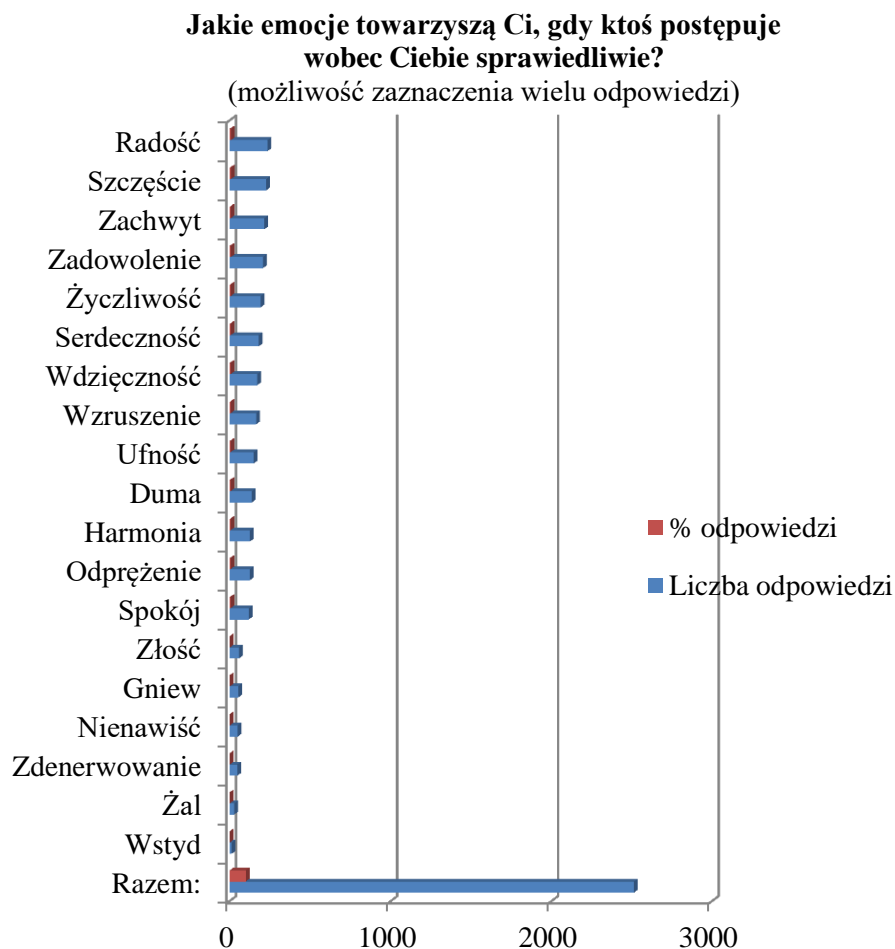
Lp.	Pytanie: Jakie emocje towarzyszą Ci, gdy ktoś postępuje wobec Ciebie sprawiedliwie? (możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Radość	236	9,39
2.	Szczęście	229	9,11
3.	Zachwył	217	8,63
4.	Zadowolenie	207	8,23
5.	Życzliwość	194	7,72
6.	Serdeczność	182	7,24
7.	Wdzięczność	171	6,80
8.	Wzruszenie	165	6,56
9.	Ufność	151	6,01
10.	Duma	139	5,53
11.	Harmonia	127	5,05
12.	Odprężenie	124	4,93
13.	Spokój	119	4,73
14.	Złość	58	2,31
15.	Gniew	53	2,11
16.	Nienawiść	51	2,03
17.	Zdenerwowanie	49	1,95
18.	Żal	28	1,11
19.	Wstyd	14	0,56
20.	<b>Razem:</b>	<b>2514</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne



**Wykres 20:**

**Emocje towarzyszące uczniom klasy szóstej szkoły podstawowej podczas sprawiedliwego potraktowania przez innych**



Źródło: badania własne

Bardzo dobrze, że uczniowie najczęściej odczuwają **radość, szczęście, zachwyt i zadowolenie** w sytuacjach sprawiedliwego potraktowania przez innych, bo są to emocje naturalnie powstające w każdej osobie tak potraktowanej. Istotne jest natomiast to, że równie często doświadczają **życzliwości, serdeczności i wdzięczności**, gdyż ich obecność dowodzi tego, iż ankietowani przejawiają pozytywne nastawienie wobec osób im przychylnych, potrafią docenić takie zachowanie i odwdziżyć się słowem czy dobrym uczynkiem.

Znaczącą rolę w ich przeżyciach pełni także **wzruszenie** – świadczące o ich wrażliwości, **ufność** – dzięki której mają pewność co do uczciwych zamiarów osób, z którymi pozostają w relacjach, oraz **duma** pozwalająca im poczuć się podmiotowo. Doświadczanie sprawiedliwego traktowania rodzi także w nich odczucia **harmonii, odręczenia i spokoju**, czyli emocji zapewniających im panowanie nad określoną sytuacją i reagowanie stosownie do bodźców.

Znikome odczuwanie **złości, gniewu, nienawiści i zdenerwowania** jest optymistyczne, bo – o ile ostatnia z wymienionych emocji nie ma aż tak silnego wydźwięku negatywnego, o tyle złość, gniew i nienawiść już go posiadają. A jeżeli dziecko odpowiada na sprawiedliwe postępowanie kogoś wyzwaniem emocji dysfunkcyjnych, to trudno sobie wyobrazić jak zareaguje w sytuacji niesprawiedliwego potraktowania go. Zatem dobrze, że emocje te nie ujawniają się w dużym natężeniu.

Zastanawia natomiast odczuwanie **żalu** w okolicznościach sprawiedliwego zachowania wobec nich. Jednak prawdopodobnie jest to spowodowane tym, iż ankietowani sami nie potrafią postępować w ten sposób, dlatego odczuwają taką emocję do osoby, która nie ma z tym problemu. Zaś doświadczanie **wstydu** – podobnie jak w przypadku żalu – może wynikać z poczucia własnej niedoskonałości lub przekonania, że nikt nie zasługuje na takie traktowanie.

Po zapoznaniu się z wypowiedziami uczniów dotyczących ujawnianych emocji w przypadku, gdy są sprawiedliwie traktowani przez innych, postanowiono poznać ich opinię na temat własnych przeżyć w sytuacjach, w których mają możliwość tak się zachować wobec drugiego człowieka. W związku z tym zadano im **pytanie (32 ankiety)** wielokrotnego wyboru, **jakich emocji doświadczasz, gdy postępujesz sprawiedliwie?** Odpowiedzi udzieliło 300 respondentów, którzy niemal identycznie usytuowali siedem najczęściej wybieranych określeń emocji w odpowiedzi na pytanie 31 (zob. tabela 23). Ponownie bowiem zazwyczaj doznawanymi odczuciami okazały się: radość – 262 (10,88%) wypowiedzi, szczęście – 253 (10,51%) wybory, zadowolenie – 244 (10,14%) wskazania, zachwyty – 239 (9,93%) wypowiedzi, życzliwość – 221 (9,18%) stwierdzeń, serdeczność – 216 (8,97%) wyborów – i wdzięczność – 206 (8,56%) wskazań. Ważne okazały się także: spokój – 192 (7,98%) wypowiedzi – i odprężenie – 189 (7,85%) wyborów, a mniej istotne: duma – 74 (3,07%) stwierdzenia, wzruszenie – 64 (2,66%) wskazania, harmonia – 62 (2,58%) wypowiedzi, czy ufność – 60 (2,50%) wyborów. Wyjątkowo uczniowie odczuwają zdenerwowanie – 41 (1,70%) stwierdzeń, żal – 39 (1,62%) wypowiedzi, gniew – 26 (1,08%) wskazań – i złość – 19 (0,79%) wyborów. Ankietowani nie uwzględnili w swych wypowiedziach takich emocji negatywnych, jak: nienawiść, lęk, zazdrość, strach, wstyd, pogarda, współczucie, upokorzenie i obrzydzenie.

**Tabela 24: Emocje doświadczane przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej podczas sprawiedliwego postępowania wobec innych**

N=2407

Lp.	Pytanie: Jakich emocji doświadczasz, gdy postępujesz sprawiedliwie? (możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Radość	262	10,88
2.	Szczęście	253	10,51
3.	Zadowolenie	244	10,14
4.	Zachwyt	239	9,93
5.	Życzliwość	221	9,18
6.	Serdeczność	216	8,97
7.	Wdzięczność	206	8,56
8.	Spokój	192	7,98
9.	Odpężenie	189	7,85
10.	Duma	74	3,07
11.	Wzruszenie	64	2,66
12.	Harmonia	62	2,58
13.	Ufność	60	2,50
14.	Zdenerwowanie	41	1,70
15.	Żal	39	1,62
16.	Gniew	26	1,08
17.	Złość	19	0,79
18.	<b>Razem:</b>	<b>2407</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

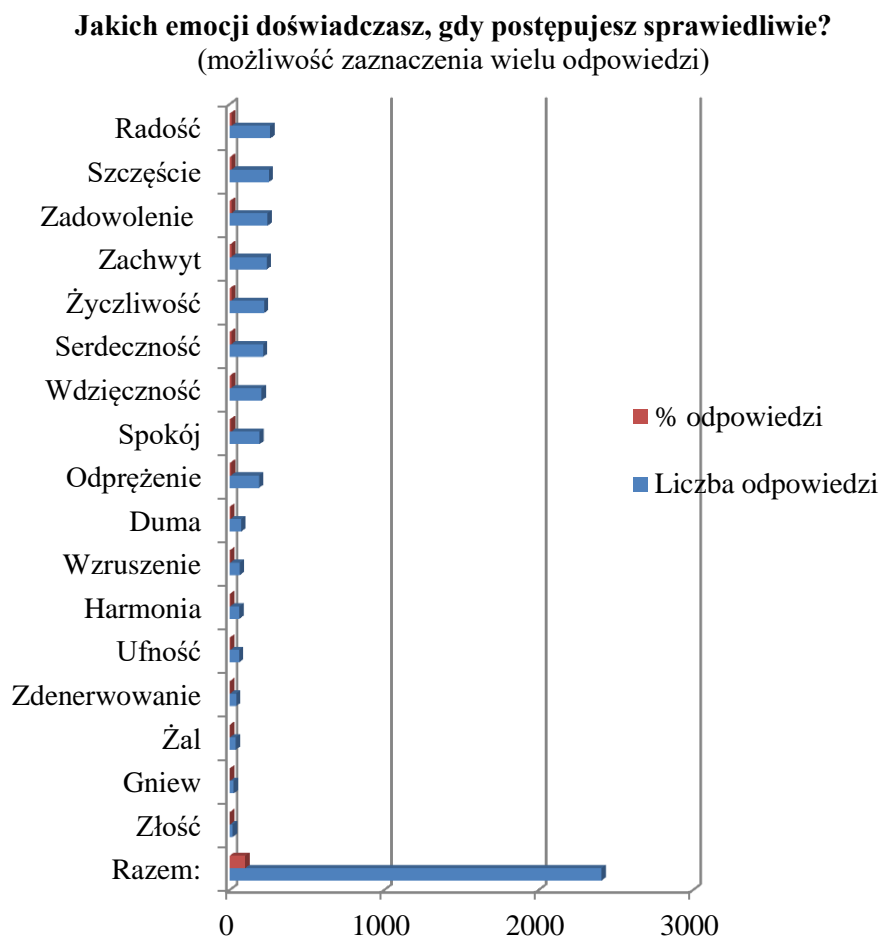
Z powyższej analizy wynika, że siedem najczęściej wymienianych przez ankietowanych przeżyć, takich jak **radość**, **szczęście**, **zadowolenie** i **zachwyt** oraz **życzliwość**, **serdeczność** i **wdzięczność** doświadczają zarówno przy okazji doznawania sprawiedliwości, jak i takiego działania na rzecz innych. Natomiast dwukrotnie rzadziej odczuwają **dumę**, **wzruszenie**, **harmonię** i **ufność** w sytuacji postępowania sprawiedliwego, niż gdy są w ten sposób traktowani przez innych (zob. tabela 23). Taka okoliczność jest uzasadniona tym, iż są to zachowania, nad którymi sprawują kontrolę, są zależne od nich samych i wynikają z ich naturalnej potrzeby, zatem odczuwane emocje nie są na tyle silne, by ujawnić się w takim natężeniu, jak w przypadku słusznego postępowania kogoś wobec nich.

Pozytywne jest, że takich emocji jak, **zdenerwowanie** i **gniew** uczniowie doznają w podobnym – sporadycznym – nasileniu zarówno wtedy, gdy są sprawiedliwie traktowani przez innych, jak i w sytuacji, gdy mają sposobność takiego działania. Zaś **żal** – mimo, że okazjonalnie – odczuwają dwukrotnie częściej w przypadku słusznego postępowania wobec drugiej osoby, niż podczas doświadczania sprawiedliwości ze strony innych (zob. tabela 23). Wynika to zapewne z częstszego występowania okoliczności, w których mają możliwość działania sprawiedliwego na rzecz innych, aniżeli tych, w których mogą takiego doświadczać.

Zadowala incydentalny wybór **złości**, której respondenci doświadczają dwukrotnie rzadziej podczas działania sprawiedliwego, niż w czasie takiego traktowania ich przez innych. Oznacza to, że ta silna emocja nie zdominowała ich przeżyć w relacjach społecznych.

#### Wykres 21:

**Emocje doświadczane przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej podczas sprawiedliwego postępowania wobec innych**



Źródło: badania własne

Aby poznać, jakich emocji doświadczają uczniowie niesprawiedliwie potraktowani zadano im **pytanie (29 ankiety)** wielokrotnego wyboru, które brzmiało: **jakie emocje towarzyszą Ci, gdy ktoś potraktuje Cię niesprawiedliwie?** Odpowiedzi udzieliło 300 z nich, z czego najwięcej przyznano tak silnym emocjom dysfunkcyjnym, jak złość – 305 (12,89%) wypowiedzi, gniew – 291 (12,30%) wyborów – i nienawiść – 283 (11,96%) wskazania. Niemniej istotny jest dla ankietowanych wstyd – 247 (10,44%) stwierdzeń, upokorzenie – 245 (10,36%) wypowiedzi, a także żal – 233 (9,85%) wybory. Natomiast pogarda – 114 (4,82%) wskazań, strach – 106 (4,48%) stwierdzeń – i lęk – 102 (4,31%)

wypowiedzi już nie mają dla uczniów tak dużego znaczenia. Jednakże są częściej przez nich doświadczane, niż zdenerwowanie – 94 (3,97%) wypowiedzi, zazdrość – 94 (3,97%) wskazania, obrzydzenie – 92 (3,89%) stwierdzenia i współczucie – 90 (3,80%) wyborów, z którymi stykają się od czasu do czasu. Zaś spokoju doznają sporadycznie – 70 (2,96%) wypowiedzi). Respondenci nie uwzględnili w swych wypowiedziach emocji pozytywnych, takich jak: radość, duma, wzruszenie, zachwyt, szczęście, wdzięczność, zadowolenie, odprężenie, harmonia, serdeczność, ufność i życzliwość.

**Tabela 25: Emocje towarzyszące uczniom klasy szóstej szkoły podstawowej podczas niesprawiedliwego potraktowania przez innych**

N=2366

L.p.	Pytanie: Jakie emocje towarzyszą Ci, gdy ktoś potraktuje Cię niesprawiedliwie? (możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Złość	305	12,89
2.	Gniew	291	12,30
3.	Nienawiść	283	11,96
4.	Wstyd	247	10,44
5.	Upokorzenie	245	10,36
6.	Żal	233	9,85
7.	Pogarda	114	4,82
8.	Strach	106	4,48
9.	Lęk	102	4,31
10.	Zdenerwowanie	94	3,97
11.	Zazdrość	94	3,97
12.	Obrzydzenie	92	3,89
13.	Współczucie	90	3,80
14.	Spokój	70	2,96
15.	<b>Razem:</b>	<b>2366</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

To, że uczniowie w sytuacji niesprawiedliwego ich potraktowania najczęściej odczuwają **złość** i **gniew** jest naturalne, ponieważ są to typowe reakcje na konflikt interpersonalny. Natomiast budzi obawy częste doświadczanie przez nich **nienawiści**, która definiowana jako „przeciwieństwo miłości, skrajnie negatywny stosunek do innych ludzi będący rezultatem egoizmu”<sup>760</sup> powoduje nie tylko przedmiotowe traktowanie jednostki, ale także chęć zemsty. A ta może przyczynić się do eskalacji konfliktu.

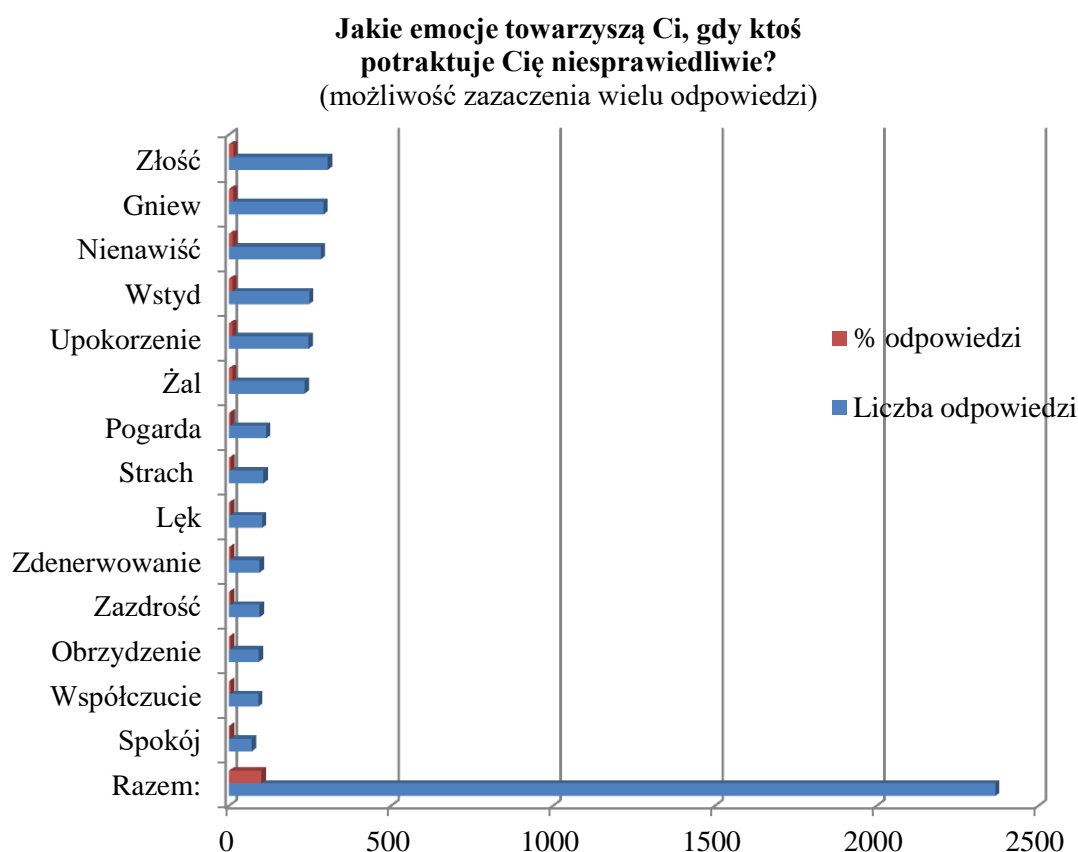
Równie często uczniowie odczuwają **wstyd** i **upokorzenie** oraz **żal**, jednak nie są to emocje, których doświadczanie miałyby powodować krzywdzenie innych, ponieważ nie rodzą natychmiastowych reakcji odwetowych, tak jak ma to miejsce w przypadku np. gniewu.

<sup>760</sup> S. Jedynak (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 170.

Jednak świadczą o tym, iż ankietowani często doznają niesprawiedliwości niejako na forum, co powoduje takie stany emocjonalne.

#### Wykres 22:

**Emocje towarzyszące uczniom klasy szóstej szkoły podstawowej podczas niesprawiedliwego potraktowania przez innych**



Źródło: badania własne

4,82% wypowiedzi przyporządkowano **pogardzie**, która będąca „pod pewnymi względami podobna do wstrętu, jest jednak czymś odrębnym: [...] to emocja odrzucenia ludzi, których można traktować jako członków grupy obcej”<sup>761</sup>. Wykluczenie w środowisku rówieśniczym jest zjawiskiem częstym, a tak znikomy wybór pogardy świadczy o tym, że uczniowie nie odczuwają tej emocji do osób, które je krzywdzą. Podobnego wyboru liczebnego dokonano w przypadku **strachu** i **lęku**, a jeśli przyjąć, że są to emocje, które występują w sytuacji zagrożenia, to należy uznać, że okoliczności niesprawiedliwego

<sup>761</sup> K. Oatley, J.M. Jenkins: *Zrozumieć emocje*. Przeł. J. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s. 308.

potraktowania uczniów przez innych, stwarzające im realne lub wyimaginowane niebezpieczeństwo, nie zdarzają się często.

Natomiast okazjonalnie respondenci odczuwają **zdenerwowanie**, **zazdrość** i **obrzydzenie** – czyli emocje ukazujące negatywny stosunek do drugiej osoby, oraz **współczucie**. Podobna sytuacja dotyczy **spokoju**, którego sporadyczny wybór świadczy o tym, że uczniowie, doznając krzywdy nie odczuwają go i częściej reagują impulsywnie. Jednak taka sytuacja nie zaskakuje, ponieważ szkoła jest środowiskiem sprzyjającym wyzwalaniu w uczniach negatywnych emocji, z którymi miewają kłopoty, a równocześnie niedostatecznie troszczy się o pozytywne emocje, które pracę nauczycieli uczyniłyby bardziej efektywną<sup>762</sup>.

Po zapoznaniu się z opinią ankietowanych na temat własnych odczuć w sytuacji niesprawiedliwego potraktowania przez innych, poproszono 300 z nich o udzielenie odpowiedzi na **pytanie (30 ankiet)** wielokrotnego wyboru, które brzmiało: **jakich emocji doświadczasz, gdy postępujesz niesprawiedliwie?** Spośród wszystkich 2174 wypowiedzi najczęściej przyznano takim określeniom emocji, jak wstyd – 297 (13,66%) wskazań – i żal – 276 (12,70%) wypowiedzi. Nieco rzadziej wybierano złość – 197 (9,06%) stwierdzeń, gniew – 188 (8,65%) wyborów, nienawiść – 187 (8,60%) wskazań, strach – 186 (8,56%) wypowiedzi, lęk – 181 (8,33%) stwierdzeń – i zdenerwowanie (8,10%) wyborów. Uczniowie sporadycznie wskazywali na upokorzenie – 77 (3,54%) wypowiedzi, obrzydzenie – 75 (3,45%) wyborów, pogardę – 72 (3,31%) stwierdzenia, spokój – 69 (3,17%) wskazań, współczucie – 67 (3,08%) wypowiedzi, zadowolenie – 64 (2,94%) wybory – i dumę – 62 (2,85%) stwierdzenia. Natomiast nie wybrali takich określeń, jak: duma, zazdrość, zachwyt, szczęście, radość, odprężenie, harmonia, życzliwość, serdeczność, ufność, wdzięczność i wzruszenie.

---

<sup>762</sup> Zob. S. Mieszalski: *Szkoła i uczniowskie emocje*. W: E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyk, B. Śliwowski (red.): *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*. Warszawa, Wydawnictwo „Difin” S.A., 2016, s. 33.

**Tabela 26: Emocje doświadczane przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej podczas niesprawiedliwego postępowania wobec innych**

N=2174

Lp.	Pytanie: Jakich emocji doświadczasz, gdy postępujesz niesprawiedliwie? (możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Wstyd	297	13,66
2.	Żal	276	12,70
3.	Złość	197	9,06
4.	Gniew	188	8,65
5.	Nienawiść	187	8,60
6.	Strach	186	8,56
7.	Lęk	181	8,33
8.	Zdenerwowanie	176	8,10
9.	Upokorzenie	77	3,54
10.	Obrzydzenie	75	3,45
11.	Pogarda	72	3,31
12.	Spokój	69	3,17
13.	Współczucie	67	3,08
14.	Zadowolenie	64	2,94
15.	Duma	62	2,85
16.	<b>Razem:</b>	<b>2174</b>	<b>100</b>

Zródło: badania własne

Uczniowie częściej odczuwają **wstyd** i **żal**, niż **złość**, **gniew** i **nienawiść**, co oznacza, że nie dają się ponieść emocjom tak powszechnym w dobie konsumpcjonizmu i potrafią odnaleźć w sobie te uczucia, które pozwalają im zrozumieć własne postępowanie i sytuację osoby, którą skrzywdzili.

Podobnie jest w przypadku doświadczania **strachu**, **lęku** i **zdenerwowania**, które mogą wyrażać zarówno ich obawę przed konsekwencjami, jak i ewentualną chęć zemsty ze strony ofiary. Są to zatem emocje uzasadnione i dowodzą, że osoba wyrządzająca krzywdę zdaje sobie sprawę ze skutków swego zachowania.

Dobrze o ankietowanych świadczy także niewielki wybór **upokorzenia**, **obrzydzenia** i **pogardy**, ponieważ są to bardzo silne uczucia wzbudzające brak szacunku i niechęć do kogoś. A jeżeli uczniowie nie doświadczają ich często, to oznacza, że uwzględniają w swoim postępowaniu szacunek do każdego człowieka i empatię, dostrzegając jego odmienność.

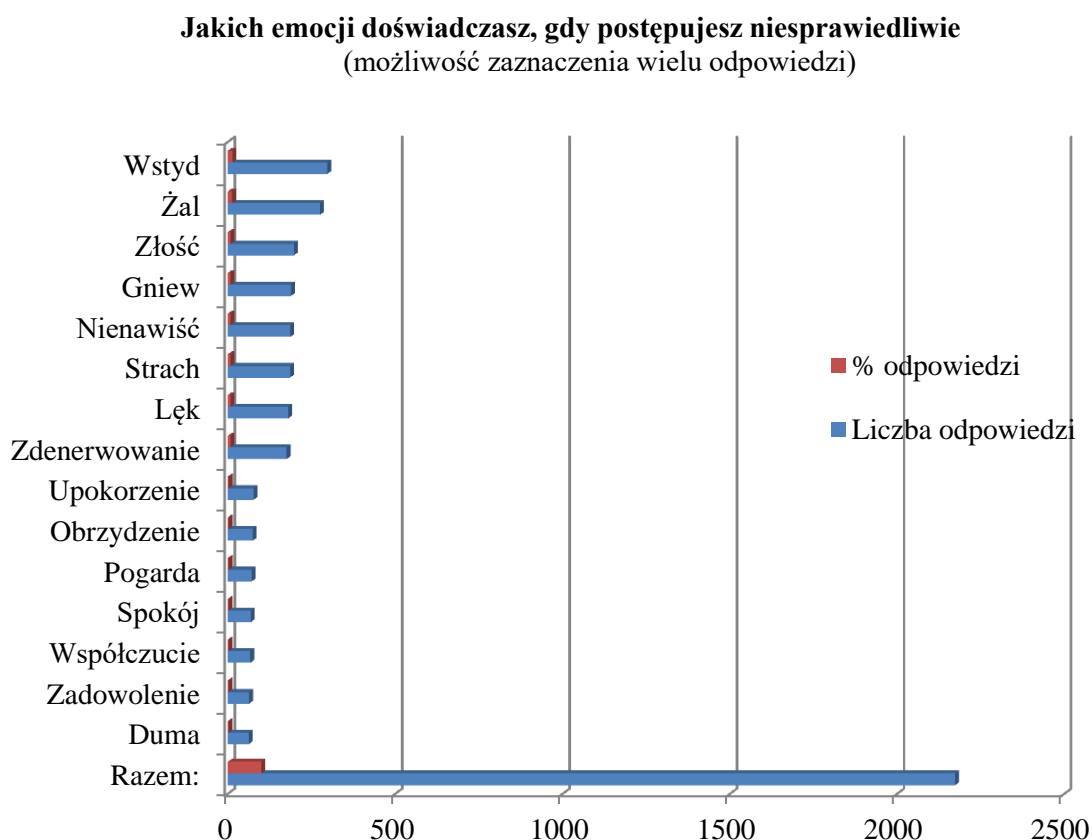
Sporadyczne doznawanie **spokoju** potwierdza wynik uzyskany w poprzednim pytaniu (zob. tabela 25), a fakt, że respondenci odczuwają **współczucie** dobrze o nich świadczy, ponieważ pozwala im zrozumieć osobę pokrzywdzoną. Budzi obawy natomiast – choć okazjonalne – doświadczanie przez uczniów **zadowolenia** i **dumy** w przypadku ich niesprawiedliwego traktowania innych, ponieważ takie zachowanie jest najczęściej



utożsamiane z satysfakcją lub odwetem za wyrządzone czyny, a te nie są społecznie pożądane.

### Wykres 23:

**Emocje doświadczane przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej podczas niesprawiedliwego postępowania wobec innych**



Źródło: badania własne

Aby przekonać się, czy uczniowie czują się sprawiedliwie traktowani, oraz jakich emocji doświadczają, dokonano interpretacji ich **wypracowań**, w których odnoszą się do sytuacji określających ich szkołę jako placówkę sprawiedliwą bądź niesprawiedliwą.

Uczniowie którzy czują się **sprawiedliwie potraktowani** uzasadniają swe zdanie następująco:

- „Szkoła, do której chodzę jest przyjazna wszystkim uczniom. Nauczyciele są wobec nas **życzliwi** i zawsze mają dla nas czas. Jestem **zadowolona**, że uczę się w niej”.
- „Nauczyciele w mojej szkole są prawdziwymi przyjaciółmi. Mogę im **zaufać** i zwierzyć się z problemów, bo wiem, że zostanie to między nami”.

– „Nauczyciele w mojej szkole są bardzo pomocni. Gdy **denerwuję** się podczas odpowiedzi zawsze próbują mi pomóc”.

Uczniowie **sprawiedliwie traktujący innych** opisują to, co odczuwają tak:

– „To, czy szkoła jest sprawiedliwa czy taka nie jest zależy od osób, które w niej przebywają. Ja staram się być dobry dla wszystkich i nikogo nie wyróżniać. Okazuję swą **serdeczność** innym, bo wiem, że też chciałbym być tak traktowany”.

– „Jestem **dumny**, że chodzę do takiej szkoły, w której najważniejsza jest prawda i szacunek do drugiego człowieka”.

– „Zawsze mogę polegać na mojej wychowawczyni, której jestem **wdzięczny** za to, że każdy problem stara się wyjaśnić i ukarać winnych złego zachowania”.

– „Nauczyciele w mojej szkole są wspaniali. Niestety niedługo się przeprowadzam i będę musiała iść do innej. Bardzo się boję (czuję **strach**) i **denerwuję**, bo nie wiem jak mnie tam przyjmą”.

Uczniowie, którzy czują się **niesprawiedliwie potraktowani** argumentują to następująco:

– „W mojej szkole najlepiej żyje się osobom lubianym przez nauczycieli. One niczego nie muszą się bać (**strach**), są zawsze **zadowolone** i patrzą na innych z **pogardą**. Przykro się do tego przyznać, ale czuję **zazdrość** z powodu, że inni mają się tak dobrze”.

– „**Nienawidzę** mojej szkoły. Wszystko jest w niej złe. Nikt mnie nie rozumie i nie chce mi pomóc. Wszyscy tylko mówią co mam robić, ale nikt nie powie mi jak”.

– „Na lekcji wychowania fizycznego pani celowo **upokorzyła** mnie przy wszystkich każąc mi wykonać skok przez kozła, bo wiedziała, że tego nie potrafię zrobić. Czy tak powinien postępować nauczyciel?”.

Uczniowie **niesprawiedliwie traktujący innych** swe odczucia opisali tak:

– „Nieraz **wstydzę się** za moich kolegów, którzy dokuczają innym bez powodu. Chcą się popisać i zaistnieć w grupie. Jestem **zły**, że nauczyciele na to nie reagują”.

– „Zdarza mi się nieraz potraktować kogoś niesprawiedliwie, ale nie jest to celowe działanie. Po prostu **zdenerwuję się**, gdy komuś coś się uda bez żadnego wysiłku. Jestem wtedy **zazdrosny** i postępuję wbrew zasadom, ale potrafię przyznać się do tego i nie uciekam przed odpowiedzialnością”.

– „Jestem nieśmiały i często koledzy wyśmiewają się ze mnie. Niestety nie potrafię się obronić i wstydzę się, że oni mnie tak poniżają i **upokarzają**. Na szczęście mogę liczyć na pomoc nauczycieli”.

Powyższe wypowiedzi świadczą o tym, że uczniowie potrafią wyrazić to, co czują i nazwać swe emocje, a także wskazać ich źródło. Na uznanie zasługuje fakt, że nie wstydzą się ujawnić swych przeżyć i opisują zarówno te okoliczności, w których doświadczyli niesprawiedliwości ze strony innych, jak i takie, w których byli sprawcami podobnych zachowań.

Podczas interpretacji **podręczników z języka polskiego** w kontekście obecności określeń dotyczących emocji związanych z poczuciem sprawiedliwości, bądź doznawaniem niesprawiedliwości, okazało się, że najczęściej daje się je odczytać w podręczniku *Przygoda z czytaniem...*, sporadycznie w *Słowa na start!*, natomiast w podręczniku *Jutro pójdę w świat* nie występują w ogóle. Głównie wyłaniają się, takie jak: szczęście<sup>763</sup> i zadowolenie<sup>764</sup>. Natomiast okazjonalnie jest w nich o emocjach radości<sup>765</sup>, serdeczności<sup>766</sup>, złości<sup>767</sup> i nienawiści<sup>768</sup>. Krzewicielem wszystkich wymienionych emocji jest literatura, za pośrednictwem której autorzy tekstów odzwierciedlają działania podejmowane bądź niepodjęmowane przez podmiot oraz zmuszają młodego czytelnika do przemyśleń w kontekście dylematów moralnych lub filozoficznych.

W podręcznikach z **historii** – z racji zawartych treści – najczęściej przedstawiono nienawiść<sup>769</sup>, niezadowolenie<sup>770</sup> i upokorzenie<sup>771</sup>. Incydentalnie potraktowano radość<sup>772</sup>,

<sup>763</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 10; M. Derlukiewicz: *Słowa na start!* Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006, s. 25, 76, 97.

<sup>764</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 71, 224.

<sup>765</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 10, 123.

<sup>766</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 73.

<sup>767</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 73.

<sup>768</sup> P. Zbróg, M. Jas: *Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko*. Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014, s. 123.

<sup>769</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 158, 164; B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 86; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 94, 101, 103, 147, 156, 164, 187.

<sup>770</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 98, 102, 139, 142, 158; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 19, 62.

<sup>771</sup> G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 97, 187; G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 181, 187.

<sup>772</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 76.

smutek<sup>773</sup>, lęk<sup>774</sup>, niechęć<sup>775</sup> i wściekłość<sup>776</sup>. Najliczniej są obecne w podręczniku *Historia wokół nas*, nieco mniej jest ich w podręczniku *Wczoraj i dziś*, natomiast sporadycznie pojawiają się w *My i historia*. Oznacza to, że autorzy mieli odmienną wizję co do merytorycznej zawartości wymienionych książek. Jedni w znacznym stopniu skupili się na faktach jako kluczowym elemencie i nie wzbogacili tekstów stanami emocjonalnymi uczestników wydarzeń w takim wymiarze jak pozostali, zaś drudzy uznali, że emocje są na tyle istotne, że mogą stać się dopełnieniem przekazu historycznego.

Obecność emocji – związanych z uczniowskim poczuciem sprawiedliwości, bądź doznawaniem niesprawiedliwości – w analizowanych podręcznikach znajduje swe odzwierciedlenie również w **obserwacji** lekcji z języka polskiego i historii, podczas których można było dostrzec wiele stanów emocjonalnych okazywanych przez ich uczestników. Jednak wśród dzieci pojawiały się wyłącznie negatywne, a u nauczycieli przeważały pozytywne. Zazwyczaj wynikały z zaistniałych okoliczności, ale miały także charakter celowo zaplanowanych działań dotyczących tematyki zajęć.

**Uczniowie** okazywali swe emocje w sytuacjach, w których:

1. Bronili innego ucznia, niesłusznie – ich zdaniem – ukaranego przez nauczyciela negatywną oceną, demonstrując swą **złość** na postępowanie nauczyciela, krzycząc i gestykułując;
2. Ośmieszyli otyłego kolegę rzucając w niego plecakiem, przejawiając takim zachowaniem **niechęć** wobec niego;
3. Chłopcy naruszyli godność osobistą koleżanki (przezwiseka), a dziewczęta reagując **niezadowoleniem** użyły nieprzyzwoitego słownictwa;
4. Nauczyciel niesprawiedliwie – ich zdaniem – zakwalifikował do konkursu jedną z koleżanek (brak eliminacji), a oni **zazdrościli** jej okazując wrogie spojrzenia i nieuprzejme uwagi.

Natomiast emocje **nauczycieli** ujawniały się w sytuacjach, w których:

1. Przedstawili na przykładzie (werbalnie) na czym polega niesprawiedliwe postępowanie wobec drugiego człowieka przejawiając **współczucie** wobec jednego z uczniów, który podczas przerwy został ośmieszony przez kolegów z klasy przy koleżankach;

<sup>773</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 221.

<sup>774</sup> G. Wojciechowski: *Wczoraj i dziś*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014, s. 168.

<sup>775</sup> B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: *My i historia. Historia i społeczeństwo*. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014, s. 11.

<sup>776</sup> R. Lolo, A. Pieńkowska: *Historia wokół nas*. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014, s. 108.

2. Egzekwowali ustalone z uczniami zasady związane z zabieraniem głosu podczas lekcji, wyrażając swą **wdzięczność** za ich przestrzeganie i okazując to miłym słowem oraz pozytywną uwagą;
3. Bronili innego nauczyciela, który – w ich ocenie – został niesprawiedliwie potraktowany przez uczniów, **denerwując** się ich postępowaniem i manifestując to krzykiem i niepochlebnymi uwagami;
4. Zachęcili do wypowiedzi ustnej ucznia jakającego się, **upokarzając** go i narażając na publiczne ośmieszenie.

Przeprowadzone obserwacje lekcji dowodzą, że uczniowie odczuwają zazwyczaj emocje negatywne i nie zawsze potrafią wyrażać je w sposób społecznie akceptowany. Często działają impulsywnie i mają trudność z przewidywaniem konsekwencji swego postępowania. Umieją natomiast bronić siebie w sytuacji, gdy naruszane jest ich lub innych poczucie sprawiedliwości. Natomiast wśród nauczycieli przeważają emocje pozytywne, które prawdopodobnie wynikają z częstszego niż u uczniów doświadczania sprawiedliwości.

W analizowanych **dokumentach szkolnych** nie dostrzega się w takim zakresie określeń dotyczących emocji związanych z poczuciem sprawiedliwości, bądź doświadczaniem niesprawiedliwości, jak ma to miejsce w przypadku podręczników. W **statutach** czterech z sześciu badanych szkół można przeczytać jedynie o emocji życzliwości<sup>777</sup>, w **programach wychowawczych** zaledwie dwóch placówek pojawiają się takie emocje, jak: nieufność<sup>778</sup> i zawiść<sup>779</sup>, a w **programach profilaktycznych** nie występują w ogóle. Emocje w nich ukazane odnoszą się do pożądanego społecznie wizerunku ucznia, jego stosunku do siebie i innych.

## Podsumowanie

Analiza odpowiedzi zawartych w kwestionariuszach ankiet dowodzi, że zarówno w sytuacji, gdy uczniowie są sprawiedliwie traktowani, jak i mają możliwość takiego działania, najczęściej odczuwają radość, szczęście, zachwyt, zadowolenie, życzliwość,

<sup>777</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 40, 48; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 33; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 24; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 76.

<sup>778</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 4.

<sup>779</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 4.

serdeczność i wdzięczność. Zatem powstają emocje, które naturalnie uwalniają się w przyjemnych okolicznościach. Nieco mniej – w podobnych okolicznościach – uczniowie doznają wzruszenia, ufności, dumy, harmonii, odprężenia i spokoju. Niestety, doświadczają również – choć sporadycznie – złości, gniewu, nienawiści i zdenerwowania, a także żalu i wstydu w sytuacji, gdy ktoś potraktuje ich niesprawiedliwie, oraz zdenerwowania, żalu, gniewu i złości w przypadku ich postępowania sprawiedliwego. A to oznacza, że mają trudność w kontrolowaniu negatywnych emocji, które w przypadku słusznego działania nie powinny się ujawniać.

W sytuacji niesprawiedliwego potraktowania uczniowie przeważnie odczuwają złość, gniew i nienawiść, nieco rzadziej wstyd, upokorzenie i żal. Od czasu do czasu towarzyszy im pogarda, strach i lęk, zaś okazjonalnie doznają spokoju. Natomiast, gdy postępują niesprawiedliwie najczęściej doznają wstydu, żalu i złości, okazjonalnie gniewu, nienawiści, strachu, lęku i zdenerwowania. Sporadycznie doświadczają upokorzenia, obrzydzenia, pogardy, spokoju, współczucia, zadowolenia i dumy. Zatem zarówno w przypadku doświadczania niesprawiedliwości, jak i działania niesprawiedliwego ujawniają się jednocześnie emocje adekwatne i nieprzystające do zaistniałej sytuacji. Można sądzić, że wynika to z przekonania, że nie jest moralnie wskazane bycie z siebie dumnym i zadowolonym w okolicznościach krzywdzenia innych. Niestety, jest to odzwierciedlenie faktu, że dzieci często nie są świadome swych emocji negatywnych.

W swych wypracowaniach uczniowie opisywali sytuacje, w których sprawiedliwie potraktowani odczuwają zadowolenie, przejawiają ufność, życzliwość i wdzięczność wobec ludzi tak względem nich postępujących, a w okolicznościach, gdy mają możliwość takiego działania okazują innym swą serdeczność i są dumni z tego, że uczęszczają do szkoły, w której większość uczniów odnosi się do siebie z szacunkiem. Równie szczegółowo przedstawili swe emocje w przypadku niesprawiedliwego ich potraktowania. Odczuwają wówczas pogardę, zazdrość, nienawiść i upokorzenie. Natomiast, gdy sami tak postępują przejawiają wstyd, złość, żal lub zazdrość.

Analiza podręczników pod kątem obecności wyrażen dotyczących emocji związanych z poczuciem sprawiedliwości, bądź doznawaniem niesprawiedliwości ukazuje, że w podręcznikach z języka polskiego dominują pozytywne: szczęście i zadowolenie. Natomiast okazjonalnie potraktowano radość, serdeczność, złość i nienawiść. W tekstach historycznych, przeważnie przedstawiano emocje negatywne: nienawiść, niezadowolenie i upokorzenie, a okazjonalnie – radość, smutek, lęk, niechęć i wściekłość. Wynik odzwierciedlający nasilenie emocji pozytywnych w podręcznikach z języka polskiego

i negatywnych – w podręcznikach z historii jest uwarunkowany odmiennymi treściami, które zawierają.

Podczas obserwacji lekcji zauważono, że uczniowie okazali nauczycielowi swą złość – broniąc innego ucznia, zaś rówieśnikom niechęć – ośmieszając otyłego kolegę, niezadowolenie – z powodu naruszenia godności osobistej koleżanki i zazdrość spowodowaną faworyzowaniem przez nauczyciela jedną z koleżanek. Natomiast nauczyciele odwzajemniali się im współczuciem i wdzięcznością. W jednej sytuacji okazali zdenerwowanie broniąc innego nauczyciela, ale także upokorzyli ucznia mającego problemy z wymową, co oczywiście nie powinno było się zdarzyć. Zatem można wysunąć wniosek, iż nie tylko uczniowie nie potrafią zapanować nad swymi emocjami w sytuacjach trudnych, ale mają z tym problemy również nauczyciele.

Analiza dokumentów szkolnych ujawniła niewystarczającą dbałość o rozwój emocjonalny dzieci, gdyż w programach profilaktycznych określenia dotyczące emocji związanych z poczuciem sprawiedliwości, bądź doświadczaniem niesprawiedliwości, nie występują w ogóle, w programach wychowawczych zaledwie dwóch placówek pojawiają się takie emocje, jak: nieufność i zawiść. Natomiast w statutach czterech z sześciu szkół można przeczytać jedynie o emocji życzliwości. Zatem w odniesieniu do potrzeb i problemów ujawnianych przez dzieci, dokumenty te nie spełniają swojej funkcji.

Uzyskane dane dotyczące doświadczania przez uczniów emocji w sytuacji doznawania sprawiedliwości i niesprawiedliwości oraz wtedy, gdy sami mają możliwość takiego działania ukazują, że uczniowie nie są na tyle dojrzaלי emocjonalnie, by reagować adekwatnie do sytuacji. Wynika to z jednej strony z ich niekompetencji komunikacyjnej (zwłaszcza braku umiejętności nazywania swych odczuć w danej sytuacji), a z drugiej – z niedoborów edukacji szkolnej.

## Rozdział 2. Sprawiedliwość szkolna z perspektywy nauczyciela szkoły podstawowej

### 2.1. Pojmowanie i postrzeganie sprawiedliwości przez nauczycieli

Relacje zachodzące między podmiotami procesu edukacyjnego są kluczowe dla wizerunku szkoły i atmosfery w niej panującej. W odniesieniu do nauczyciela istotne jest to, by nie był jedynie zapewniającym transfer wiedzy, ale uwzględniał oczekiwania i możliwości ucznia. Jednak bez wzajemnego zrozumienia i działania dla dobra drugiego człowieka nie będzie to możliwe, bo przecież „faktycznym centrum aksjologicznym działania szkoły jest właśnie dobro – wartość dopełniana określeniami i brzmiąca np. dobro dziecka, dobro kraju, dobro rodziny”<sup>780</sup>.

Związany z pojmowaniem sprawiedliwości sposób traktowania innych jest wpisany nie tylko w zawód nauczyciela, ale w naturę człowieka, nieodnoszącą się jedynie do ustanowionego prawa, ale cechującą się rozumnością i tym, co przynależy człowiekowi bez względu na cywilizację, kulturę i wychowanie<sup>781</sup>. Sprawiedliwość jest przede wszystkim „postawą i cnotą indywidualnego człowieka, zakorzenia się bowiem w jego sercu i sumieniu. Jeżeli tam się nie pojawi, to również w życiu społeczno-państwowym nie będzie sprawiedliwości”<sup>782</sup>.

By przekonać się, jak nauczyciele postrzegają sprawiedliwość, jakie zasady są dla nich kluczowe, a także, czy są spójne – czy nie, z opiniami uczniów w tym zakresie, poproszono 200 z nich o udzielenie odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie. W **pierwszym** – wielokrotnego wyboru – zapytano, co **oznacza – według Pana/Pani – sprawiedliwość?** Spośród 548 wskazań najczęściej typowano formułę „każdemu według wysiłku” – 121 (22,08%) oraz „każdemu według wyników pracy” – 87 (15,88%). Sześciu pozostałym określeniom przyznano porównywalną liczbę odpowiedzi: „każdemu według potrzeb” – 63 (11,50%) wskazania, „każdemu według umiejętności” – 59 (10,77%) stwierdzeń, „każdemu po równo” – 57 (10,40%) wyborów, „każdemu według zdolności” – 54 (9,85%) wypowiedzi, „każdemu według prawa” – 53 (9,67%) wskazania i „każdemu według zasług” – 52 (9,49%) stwierdzenia. Natomiast sporadycznie wybierano zasadę „każdemu według sympatii” – 2 (0,36%) wybory. Ankietowani nie utożsamili sprawiedliwości z formułami: „każdemu

<sup>780</sup> A. Nalaskowski: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 33.

<sup>781</sup> J. Hartman (red.): *Słownik filozofii*. Kraków, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, 2009, s. 146, 210.

<sup>782</sup> Zob. S. Kowalczyk: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998, s. 191.



według powołania” i „każdemu według urodzenia”, ponieważ nie uwzględnili ich w swoich odpowiedziach.

**Tabela 27: Postrzeganie sprawiedliwości przez nauczycieli szkoły podstawowej**

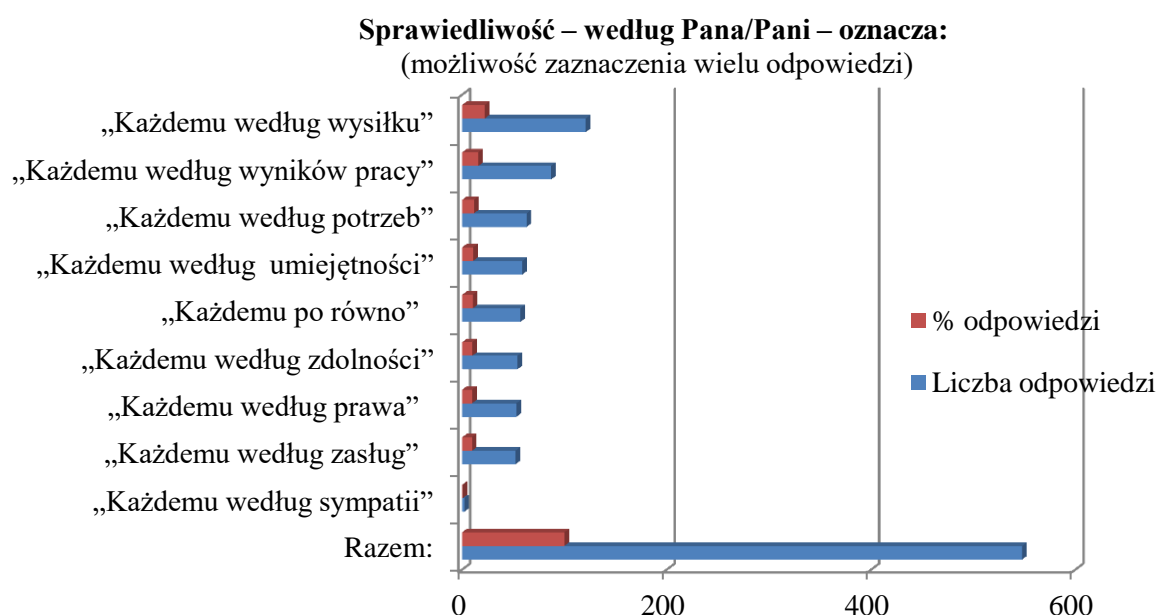
N=548

Lp.	Pytanie: Sprawiedliwość – według Pana/Pani – oznacza: (możliwość zaznaczenia wielu odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	„Każdemu według wysiłku”	121	22,08
2.	„Każdemu według wyników pracy”	87	15,88
3.	„Każdemu według potrzeb”	63	11,50
4.	„Każdemu według umiejętności”	59	10,77
5.	„Każdemu po równo”	57	10,40
6.	„Każdemu według zdolności”	54	9,85
7.	„Każdemu według prawa”	53	9,67
8.	„Każdemu według zasług”	52	9,49
9.	„Każdemu według sympatii”	2	0,36
10.	<b>Razem:</b>	<b>548</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

**Wykres 24:**

**Postrzeganie sprawiedliwości przez nauczycieli szkoły podstawowej**



Źródło: badania własne

Najczęściej wskazywanymi przez nauczycieli regułami były: „każdemu według wysiłku” i „każdemu według wyników pracy”<sup>783</sup>. Oznacza to, że nakład pracy i uzyskane

<sup>783</sup> Reguły najczęściej wskazywane przez nauczycieli – „każdemu według wysiłku” i „każdemu według wyników pracy” u uczniów znalazły się dopiero na czwartym i piątym miejscu w tabeli (za najważniejsze

efekty stanowią dla nich podstawowe kryterium w postępowaniu sprawiedliwym wobec innych. Jednak John Rawls pisze, że „na wysilek, jaki dana osoba pragnie w coś włożyć, wpływają jej naturalne zdolności i umiejętności oraz otwierające się przed nią alternatywy”<sup>784</sup>, dlatego należałoby jeszcze rozważyć, jakie starania będą wkładały osoby mniej utalentowane.

Sześciu kolejnym zasadom respondenci nadali porównywalne znaczenie (świadczą o tym nieznaczne różnice w liczbie wyborów). Zwracając uwagę na **potrzeby, umiejętności, zdolności i zasługi** wskazali rolę, jaką ma uwzględnianie w swym działaniu indywidualnych cech innych ludzi dla ich optymalnego rozwoju. Natomiast biorąc pod uwagę **kryterium równości i prawo** uwzględnili fakt, że każdy jest równy wobec prawa i to jest sprawiedliwe<sup>785</sup>.

Kilka wskazań ankietowanych na **sympatię**, a także nieuwzględnienie **powołania i urodzenia**<sup>786</sup> świadczą o braku ich związku – w opinii nauczycieli – ze sprawiedliwością.

W ramach analizy problematyki związanej z pojmowaniem przez nauczycieli sprawiedliwości, w kolejnym pytaniu – wielokrotnego wyboru – (**2 ankiety**) postanowiłam odnieść się do wartości. W związku z tym poprosiłam 200 respondentów o udzielenie odpowiedzi, **z jakimi innymi wartościami – Pana/Pani zdaniem – najczęściej związana jest sprawiedliwość?** Spośród 853 wypowiedzi najwyżej usytuowano uczciwość – 143 (16,76%) wybory, a tuż za nią ulokowano odpowiedzialność – 102 (11,96%) wskazania, prawdę – 96 (11,25%) stwierdzeń – i szacunek – 89 (10,43%) wypowiedzi. Równie ważna okazała się mądrość – 76 (8,91%) wyborów, a nieco mniej: godność – 59 (6,92%) wskazań, solidarność – 55 (6,45%) stwierdzeń, odwaga – 55 (6,45%) odpowiedzi, wolność – 51 (5,98%) wyborów – i szczęście – 49 (5,74%) wskazań. Sporadycznie natomiast wybierano bezpieczeństwo – 41 (4,81%) wypowiedzi – i braterstwo – 37 (4,34%) stwierdzeń.

---

uznali zasady „każdemu po równo” i „każdemu według prawa”). Por. część empiryczna, rozdział 1.3., Tabela 7.

<sup>784</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 451.

<sup>785</sup> Formuły: „każdemu według umiejętności” i „każdemu według zdolności” nauczyciele wybierali niemal trzykrotnie częściej, niż uczniowie, a „każdemu według zasług” – dwukrotnie. Por. część empiryczna, rozdział 1.3., Tabela 7.

<sup>786</sup> Uzyskane dane są zbieżne z opiniami uczniów, gdyż formuły: „każdemu według sympatii”, „każdemu według powołania” i „każdemu według urodzenia” wybierali sporadycznie bądź w ogóle. Por. część empiryczna, rozdział 1.3., Tabela 7.

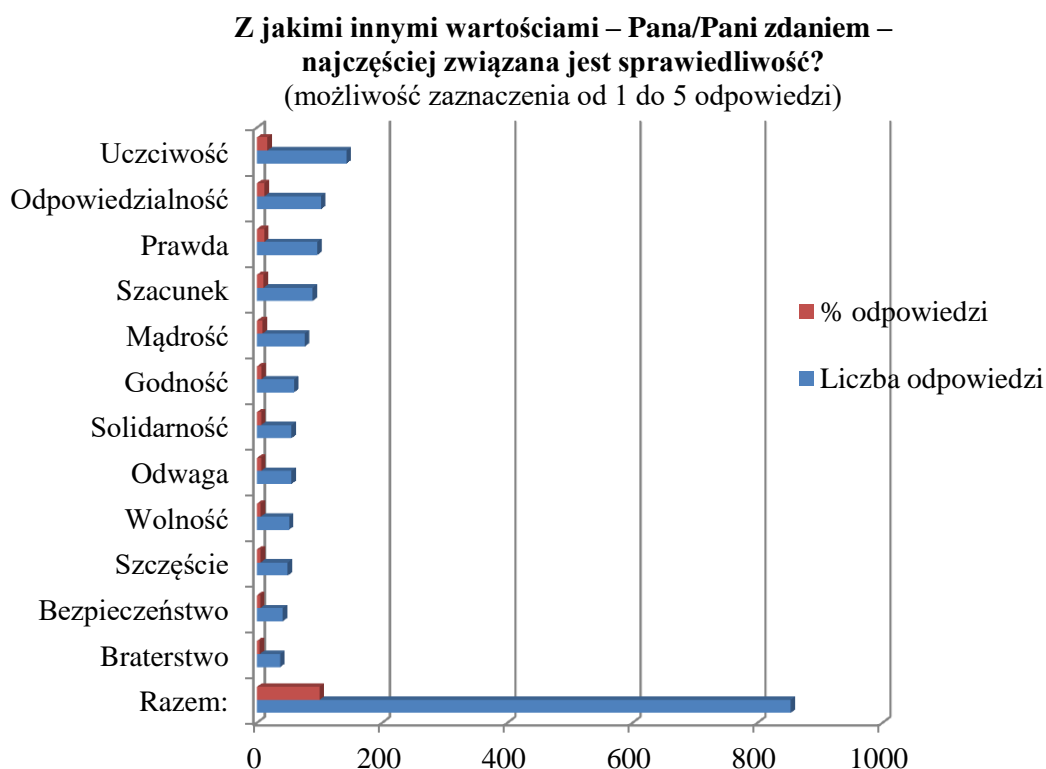
**Tabela 28: Wartości związane ze sprawiedliwością – opinia nauczycieli szkoły podstawowej**  
N=853

Lp.	Pytanie: Z jakimi innymi wartościami – Pana/Pani zdaniem – najczęściej związana jest sprawiedliwość? (możliwość zaznaczenia od 1 do 5 odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Uczciwość	143	16,76
2.	Odpowiedzialność	102	11,96
3.	Prawda	96	11,25
4.	Szacunek	89	10,43
5.	Mądrość	76	8,91
6.	Godność	59	6,92
7.	Solidarność	55	6,45
8.	Odwaga	55	6,45
9.	Wolność	51	5,98
10.	Szczęście	49	5,74
11.	Bezpieczeństwo	41	4,81
12.	Braterstwo	37	4,34
13.	<b>Razem:</b>	<b>853</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

**Wykres 25:**

**Wartości związane ze sprawiedliwością – opinia nauczycieli szkoły podstawowej**



Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki są zbieżne z opiniami uczniów<sup>787</sup>, gdyż **uczciwość** okazała się najważniejszą wartością związaną ze sprawiedliwością dla obu grup badanych, a **wolność, szczęście, bezpieczeństwo i braterstwo** najmniej. **Prawdę, szacunek, mądrość, godność i solidarność** nauczyciele i uczniowie wskazywali w podobnym wymiarze, zaś **odpowiedzialność i odwagę** – niemal dwukrotnie częściej wybierali nauczyciele.

Zatem dobrze, że uczciwość okazała się najistotniejszą wartością w postępowaniu sprawiedliwym, gdyż to oznacza, że postępowanie partnerów interakcji wychowawczych będzie wynikać ze szlachetnych pobudek i nie zostanie ukierunkowane wyłącznie na osobiste korzyści. Natomiast fakt, że dla nauczycieli – bardziej, niż dla uczniów – ważniejsza okazała się odpowiedzialność i odwaga świadczy o tym, jak doniosłe znaczenie ma dla nich umiejętność ponoszenia konsekwencji i zadośćuczynienia za wyrządzoną krzywdę, a także kierowanie się w życiu słusznymi przekonaniami, bez względu na cenę.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że uwzględnianie indywidualnych cech jednostki oraz uczciwe postępowanie są czynnikami najczęściej kojarzonymi przez badanych nauczycieli ze sprawiedliwością. Aby przekonać się, czy znajdują one odzwierciedlenie w ich działaniach na rzecz uczniów, postanowiłam zapytać ich o ocenianie i podział dóbr.

W związku z tym poprosiłam respondentów o udzielenie odpowiedzi (w **pytaniu 18 ankiety**), na czym – Pana/Pani zdaniem – polega sprawiedliwe ocenianie uczniów? Wśród 200 osób, 188 (94%) uznało, że nauczyciel – oprócz przestrzegania ustalonych procedur i przyjętych kryteriów – powinien brać pod uwagę w ocenie ucznia:

1. **Wysiłek i zaangażowanie** (38% wypowiedzi);
2. Dotychczasowy **stan jego wiedzy** (19% wypowiedzi);
3. **Umiejętności** (10% wypowiedzi);
4. **Predyspozycje** (10% wypowiedzi);
5. **Stan zdrowia** (9% wypowiedzi);
6. **Wyniki pracy** (6% wypowiedzi);
7. **Trudności** towarzyszące zadaniu (5% wypowiedzi);
8. **Sytuację rodzinną** (3% wypowiedzi).

Wśród pozostałych 12 (6%) wypowiedzi wyjaśniających, na czym polega sprawiedliwe ocenianie, ankietowani wymieniali: konieczność **indywidualnego, obiektywnego podejścia, niekierowanie się emocjami**, podawanie uczniowi **informacji zwrotnej** dotyczącej popełnionych błędów i możliwości ich poprawy, a także uwzględnianie

<sup>787</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.6., Tabela 18.

**wysiłku** (zwłaszcza na zajęciach artystycznych) oraz jego **możliwości** (zwłaszcza podczas zajęć wychowania fizycznego).

Uwzględnianie wysiłku i zaangażowania ucznia okazało się najważniejszym elementem sprawiedliwego oceniania. Taki rezultat jest potwierdzeniem innego – dotyczącego zasad, w którym reguła „każdemu według wysiłku” była przez nauczycieli również najczęściej kojarzona ze sprawiedliwością (zob. tabela 27).

Dwukrotnie mniejszy wybór dotychczasowego stanu wiedzy ucznia dowodzi, że nauczyciele biorą go pod uwagę, ale dostrzegają jednocześnie, iż może być wynikiem naturalnych talentów jednostki, które zapewniają im „lepszy start”. A jeśli tak, to – jak twierdzi John Rawls – nie należy nagradzać cnót, chyba że miałyby służyć wspólnemu dobru<sup>788</sup>.

Wskazując zaś na: umiejętności ucznia, predyspozycje, stan zdrowia i efekty pracy, nauczyciele dali wyraz temu, że czynniki te w porównywalnym stopniu są ważne dla nich w sprawiedliwym ocenianiu. Natomiast trudności i sytuacja rodzinna wychowanka nie mają już dla nich takiego znaczenia.

W następnym pytaniu (**19 ankiety**) odniosłam się do rozdzielania różnych zasobów materialnych, dlatego zapytałam 200 nauczycieli, **na czym – Pana/Pani zdaniem – polega sprawiedliwy podział dóbr?** 186 (93%) ankietowanych wskazało na konieczność uwzględniania:

1. Ściśle określonych **zasad** wynikających z przestrzegania prawa i odrzucających realizację wyłącznie własnych interesów (34% wypowiedzi);
2. **Potrzeb** (21% wypowiedzi);
3. **Wysiłku** (14% wypowiedzi);
4. **Efektów pracy** (12% wypowiedzi);
5. **Zasług** (9% wypowiedzi);
6. **Możliwości i umiejętności** (7% wypowiedzi);
7. Kryterium **równości** (3% wypowiedzi).

Pozostałe 14 (7%) wypowiedzi, nauczyciele odnieśli do podziału opartego na **uczciwości** – bez względu na sympatie i antypatie – oraz do zapewnienia **dostępu do dóbr podstawowych** – gwarantujących bezpieczne życie i zdrowie.

---

<sup>788</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 450.

Nauczyciele, uznając za najważniejsze zapisy prawne i odrzucenie osobistych korzyści wpisali się w zasady sprawiedliwości Johna Rawlsa, które gwarantują każdemu równy dostęp (równe prawo) do podstawowych wolności i taki podział dóbr, który będzie zadowalający dla każdego. „Wszystkie wartości społeczne – wolność, [...] dochód i bogactwo oraz społeczne podstawy szacunku dla samego siebie – mają być równo dystrybuowane, chyba że nierówna dystrybucja którejkolwiek (czy też wszystkich) spośród tych wartości jest korzystna dla każdego”<sup>789</sup>.

Natomiast niskie wskazania dla równości świadczą o tym, że uwzględnianie tego kryterium przy dystrybucji dóbr wymaga zwrócenia baczniejszej uwagi na inne cechy jednostki (potrzeby, wysiłek, efekty pracy, zasługi, możliwości i umiejętności), by jej nie skrzywdzić.

Zatem przestrzeganie ustalonych prawem kryteriów połączone z uwzględnianiem indywidualnych ludzkich cech mogą zapewnić sprawiedliwość w ocenianiu i przy podziale dóbr.

Aby przekonać się, w jakim zakresie zapisy w najważniejszych **dokumentach szkolnych** ukierunkowują nauczycieli na docenianie sprawiedliwości dokonałam analizy statutu, programu wychowawczego i programu profilaktycznego<sup>790</sup>. Wzięłam pod uwagę obecność takich terminów, jak: „sprawiedliwość”, „równość”, „poczucie sprawiedliwości” oraz innych – związanych ze sprawiedliwością.

Termin „sprawiedliwość” występuje wyłącznie w **statutach**<sup>791</sup> (dziewięć razy) i **programach wychowawczych**<sup>792</sup> (dwa razy). Jego kontekst jest związany z zadaniami i obowiązkami nauczyciela, ocenianiem uczniów oraz sposobem ich traktowania. Określenie „równość” pojawia się również tylko w **statucie**<sup>793</sup> i **programie**

<sup>789</sup> Ibidem, s. 109.

<sup>790</sup> Od września 2017 r. – w związku z reformą szkolnictwa – nastąpiło połączenie szkolnego programu wychowawczego i programu profilaktyki w jeden dokument zawierający treści i działania o charakterze wychowawczym i profilaktycznym.

<sup>791</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 6, 38; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 25; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 41; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 6, 41; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 20, 28; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 67.

<sup>792</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 5; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 2.

<sup>793</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 6.

wychowawczym<sup>794</sup> jednej ze szkół, a odnosi się do takich działań nauczyciela, które dotyczą zapewnienia uczniom równych szans i przygotowania do życia w społeczeństwie. W żadnym z analizowanych dokumentów nie występuje określenie „poczucie sprawiedliwości”, wielokrotnie natomiast można odnaleźć sformułowania związane z wartościami moralnymi będącymi warunkiem postępowania sprawiedliwego, takimi jak: „prawo”, „dobro”, „szacunek”, „tolerancja”, „prawda”, „uczciwość”, „solidarność”, „godność”, „demokracja”.

W **statutach** innym najczęściej występującym pojęciem – a nawiązującym do sprawiedliwości – jest „prawo”<sup>795</sup>, które zostało ukazane przez pryzmat uprawnień i obowiązków dyrektora i wicedyrektora, nauczycieli oraz nauczycieli pełniących funkcję wychowawcy klasowego i kierownika świetlicy. Tuż za nim uplasowały się określenia: „dobro”<sup>796</sup> i „szacunek”<sup>797</sup> – przedstawione przeważnie w kontekście praw, obowiązków i zadań nauczycieli oraz stosunku do drugiego człowieka. W mniejszym zakresie ich sens dotyczył dbałości o dobro wspólne, praw ucznia, przekazu dziedzictwa kulturowego i dochowania tajemnicy służbowej.

Znacznie rzadziej można dostrzec w statutach takie określenia, jak: „godność”<sup>798</sup>, „demokracja”<sup>799</sup>, „tolerancja”<sup>800</sup>, „prawda”<sup>801</sup> i „solidarność”<sup>802</sup>. Termin „godność” odnosi

<sup>794</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2.

<sup>795</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 34; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 24-25; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 8, 11, 25, 41; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 21, 32, 44; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 15, 21, 54; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 11, 54, 59, 61, 67, 71, 74, 78.

<sup>796</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 73; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 5, 15, 25; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 11, 31; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 30, 41; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 3, 12, 20; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 57.

<sup>797</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 30; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 5, 17, 28, 35; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 3, 15; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 4, 68.

<sup>798</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 11, 25, 35; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 52; Szkoła

się do zadań nauczycieli skoncentrowanych na poszanowaniu godności osobistej każdego człowieka, a określenie „demokracja” – do kształtowania postaw moralnych i obywatelskich uczniów. Pojęcia: „tolerancja”, „prawda” i „solidarność” ukazano przez pryzmat stwarzania przez nauczycieli atmosfery wychowawczej sprzyjającej wpajaniu uczniom zasad obowiązujących w społeczeństwie, kształtowaniu wartości moralnych i oczekiwanych cech charakteru.

W programach wychowawczych najczęstszymi pojęciami są „tolerancja”<sup>803</sup> i „szacunek”<sup>804</sup>. Przedstawiono je w kontekście działań nauczycieli ukierunkowanych na stosunek uczniów do innych ludzi, symboli narodowych i dorobku kulturowego własnego regionu. Nieco mniej jest w nich takich określeń, jak: „prawo”<sup>805</sup>, „dobro”<sup>806</sup>, „prawda”<sup>807</sup>

---

Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 20.

<sup>799</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 6, 30; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 28; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 1; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 68.

<sup>800</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 7, 9; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 17; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 2.

<sup>801</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 9; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 5; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 3.

<sup>802</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 6.

<sup>803</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 2, 4-5, 11; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2, 11-12; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2, 6; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 1; *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 1, 4-5.

<sup>804</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 3-5, 10, 12; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 11, 14; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 1-3; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 2, 4-5, 8.

<sup>805</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2, 3; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 1; *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 1, 2.

<sup>806</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego



i „godność”<sup>808</sup>. Wszystkie dotyczą zazwyczaj poszanowania przez członków społeczności szkolnej praw ucznia i przestrzegania zapisów Konwencji o prawach dziecka, a także – w mniejszym zakresie – są związane z zadaniami szkoły kształtującymi postawy i zachowania uczniów. Sporadycznie natomiast można dostrzec określenia: „uczciwość”<sup>809</sup> i „demokracja”<sup>810</sup>, które zostały ukazane jako wartości niezbędne w procesie wychowania i przynależne każdemu człowiekowi.

**W programach profilaktycznych** „tolerancja”<sup>811</sup> jest pojęciem pojawiającym się najczęściej, a jej sens odnosi się do: podejmowania przez nauczycieli działań uprzedzających takie zagrożenia jak nietolerancja, organizacji w szkole dnia tolerancji z okazji Światowego Dnia Tolerancji, oraz kształtowania postaw. Nieco mniej zauważalny jest termin „prawo”<sup>812</sup> – przedstawiany w kontekście zapoznania uczniów z prawami i obowiązkami człowieka (dziecka, ucznia) – i określenie „demokracja”<sup>813</sup>, które dotyczy organizowania w szkole demokratycznych wyborów do samorządu uczniowskiego. Sporadycznie natomiast można

---

w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 2-3; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 4.

<sup>807</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 2, 4; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 1, 3; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 4.

<sup>808</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 1, 4; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10.

<sup>809</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 1; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 4.

<sup>810</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

<sup>811</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 2, 10; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 6; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Szkoły Promującej Zdrowie na lata 2014-2017 w ramach projektu „Śląska Sieć Szkół Promujących Zdrowie”*, s. 2, 3.

<sup>812</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program antyalkoholowy i antynarkotykowy „Przyjazna dłoń”*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Szkoły Promującej Zdrowie na lata 2014-2017 w ramach projektu „Śląska Sieć Szkół Promujących Zdrowie”*, s. 3.

<sup>813</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

dostrzec pojęcie „godność”<sup>814</sup>, którego znaczenie odnosi się do kształtowania poczucia godności ludzkiej oraz obchodów Dnia Godności Ucznia Niepełnosprawnego.

Jak wynika z powyższej analizy dokumentów szkolnych, pojęcie „sprawiedliwość” najczęściej występuje w statutach, a znacznie rzadziej – w programach wychowawczych. Termin „równość” pojawia się jeden raz w statucie oraz w programie wychowawczym, zaś w programach profilaktycznych pojęcia te nie występują.

Określenie „poczucie sprawiedliwości” nie jest obecne w powyższych dokumentach, natomiast można w nich zauważyć wiele pojęć mających związek ze sprawiedliwością. Najczęściej występują takie określenia, jak: „prawo”, „dobro”, „szacunek” i „tolerancja”, a sporadycznie „godność” i „demokracja”. Ich kontekst dotyczy zazwyczaj wychowania ku wartościom, kształtowania pożądanych cech charakteru uczniów i zwracania uwagi na ich stosunek do drugiego człowieka.

Zatem częstotliwość występowania pojęć kształtujących postrzeganie sprawiedliwości przez nauczycieli – w celu podejmowania odpowiednich działań – jest wystarczająca. Wiele zależy jednak od ich umiejętności.

**Obserwacja** lekcji z języka polskiego dała okazję do tego, by dostrzec sytuację związaną z pojmowaniem przez jednego z nauczycieli sprawiedliwości – w kontekście preferowanych przez niego zasad i wartości. Natomiast na lekcjach historii nie było takiej możliwości.

Polonista – podczas omawiania wyników sprawdzianów z gramatyki – został upomniany przez jednego z uczniów, że oceniając jego pracę popełnił błąd w punktacji i w ten sposób uzyskał wyższą ocenę, niż mu się należała. Nauczyciel po weryfikacji przyznał rację uczniowi i zaniżył tę wcześniej wystawioną – zgodnie z ustaloną dla wszystkich skalą. Taka postawa ucznia nie zyskała aprobaty jego kolegów, zaś nauczyciel pochwalił go na forum klasy za uczciwą postawę i wskazał jako wzór do naśladowania. W ten sposób odniósł się do zasady „każdemu według prawa” i do wartości uczciwości – najczęściej kojarzonej przez nauczycieli ze sprawiedliwością (zob. tabela 28).

## Podsumowanie

Jak wynika z danych empirycznych, nauczyciele najczęściej kojarzyli sprawiedliwość z zasadami dotyczącymi indywidualnego wysiłku (22,08% wskazań) i wyników pracy

<sup>814</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 11; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

(15,88% wskazań). Mniejsze znaczenie miały dla nich reguły związane z: potrzebami (11,50% wskazań), umiejętnościami (10,77% wskazań), równością (10,40% wskazań), zdolnościami (9,85% wskazań), prawem (9,67% wskazań) i zasługami (9,49% wskazań). Najmniejszą rangę nadali sympatii (0,36% wskazań) i nie utożsamili sprawiedliwości z powołaniem i urodzeniem (nie uwzględnili ich w swoich odpowiedziach).

Nauczyciele byli zgodni co do tego, że uczciwość (16,76% wypowiedzi) jest najważniejszą wartością związaną ze sprawiedliwością. Oprócz niej, docenili również odpowiedzialność (11,96% wypowiedzi), prawdę (11,25% wypowiedzi), szacunek (10,43% wypowiedzi) i mądrość (8,91% wypowiedzi). Nieco mniej wskazań przyznali godności (6,92% wypowiedzi), solidarności (6,45% wypowiedzi), odwadze (6,45% wypowiedzi), wolności (5,98% wypowiedzi) i szczęściu (5,74% wypowiedzi). Zaś za najmniej istotne uznali bezpieczeństwo (4,81% wypowiedzi) i braterstwo (4,34% wskazań).

94% respondentów uznało, że sprawiedliwe ocenianie – oprócz przestrzegania ustalonych procedur i przyjętych kryteriów – powinno uwzględniać przede wszystkim wysiłek i zaangażowanie ucznia (38% wypowiedzi) oraz dotychczasowy stan jego wiedzy (19% wypowiedzi). Mniejsze znaczenie miały dla nauczycieli umiejętności psychofizyczne wychowanków (10% wypowiedzi), ich predyspozycje (10% wypowiedzi) i stan zdrowia (9% wypowiedzi), a znikome – wyniki pracy (6% wypowiedzi), trudności towarzyszące zadaniu (5% wypowiedzi) i sytuacja rodzinna (3% wypowiedzi).

Pozostałe 6% ankietowanych uważało, że aby ocena była sprawiedliwa należy obiektywnie traktować ucznia i uwzględniać jego indywidualność (wyjątkowość), nie kierować się emocjami, podawać informację zwrotną na temat wystawionej oceny, a także uwzględniać wysiłek (zwłaszcza na zajęciach artystycznych) i możliwości dziecka (zwłaszcza podczas zajęć wychowania fizycznego).

93% nauczycieli uznało, że sprawiedliwy podział dóbr będzie możliwy przede wszystkim wtedy, kiedy zostaną określone i będą przestrzegane zasady opierające się na prawie i odrzucając realizację jedynie własnych interesów (34% wypowiedzi), a także wówczas, gdy uwzględni się potrzeby ucznia (21% wypowiedzi). Mniejsze znaczenie miał dla nich wysiłek (14% wypowiedzi), efekty pracy (12% wypowiedzi), zasługi (9% wypowiedzi) oraz możliwości i umiejętności (7% wypowiedzi), a znikome – kryterium równości (3% wypowiedzi). Pozostali respondenci (7%) swe wypowiedzi sprowadzili do uczciwego podziału dóbr i konieczności zapewnienia dostępu do podstawowych dóbr gwarantujących bezpieczne życie i zdrowie.

Należy zatem żywić przekonanie, że deklaracje nauczycieli dotyczące uwzględniania podczas oceniania ucznia lub podziału dóbr szczegółowych kryteriów indywidualizujących jego pracę, znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistości szkolnej.

Analiza dokumentów szkolnych wykazała, że terminy: „sprawiedliwość” i „równość” występują wyłącznie w statutach i programach wychowawczych (w programach profilaktycznych nie są obecne). W żadnym z tych dokumentów nie pojawia się określenie „poczucie sprawiedliwości”, jednak są w nich inne pojęcia mające związek ze sprawiedliwością. W statutach najczęściej są nim termin „prawo”, nieco mniej dostrzegalne są określenia: „dobro” i „szacunek”, a najmniej – „godność”, „demokracja”, „tolerancja”, „prawda” i „solidarność”. W programach wychowawczych zazwyczaj pojawiają się określenia: „tolerancja” i „szacunek”, w mniejszym zakresie – „prawo”, „dobro”, „prawda” i „godność”, a sporadycznie „uczciwość” i „demokracja”. Natomiast w programach profilaktycznych najczęściej występującym pojęciem jest „tolerancja”, mniej zauważalne są takie terminy jak: „prawo” i „demokracja”, a najmniej – „godność”.

Obserwacje lekcji z języka polskiego pozwoliły dostrzec sytuację związaną z pojmowaniem przez jednego z nauczycieli sprawiedliwości – przez pryzmat zasady „każdemu według prawa” (ocenianie sprawdzianów zgodnie z przyjętymi kryteriami) i wartości uczciwości (postawa ucznia). Natomiast podczas obserwacji lekcji z historii nie zauważono takiej sytuacji.

Według opinii nauczycieli – respektowanie w pracy pedagogicznej (w codziennym życiu) zasad sprawiedliwości opartych na prawie, uwzględnianie wysiłku ucznia i wyników jego pracy oraz kierowanie się uczciwością i respektowanie potrzeb dziecka jest najważniejsze w sprawiedliwym traktowaniu innych.

## **2.2. Dyspozycje psychiczne nauczycieli sprzyjające sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów i umacnianiu autorytetu**

Wśród pożądanых cech osobowościowych predestynujących nauczyciela do zawodu należy wymienić życzliwość, cierpliwość, opiekuńczość, odwagę, respektowanie podmiotowości ucznia, rozumienie jego potrzeb i przeżyć. Są to zatem przymioty, które służą sprawiedliwemu traktowaniu ucznia, ale go nie zapewnią, jeżeli nauczyciele nie nauczą się poddawać swej działalności pedagogicznej weryfikacji po to, by służyć dzieciom.

Zdaniem Alicji Żywczok „klimat sprawiedliwości będzie konstytuował takie wartości, jak: poczucie godności, uczciwość i wolność”<sup>815</sup>. W związku z tym nauczyciel powinien umieć odnosić się z szacunkiem do drugiego człowieka, przestrzegać obowiązujących norm moralnych, a także posiadać umiejętność zagwarantowania innym „równych podstawowych wolności”<sup>816</sup>, np. swobody wypowiedzi, myśli, prawa do posiadania osobistej własności<sup>817</sup>. Pedagog uważa ponadto, iż w procesie wychowania należy „akcentować siłę związku sprawiedliwości i miłości międzyludzkiej, podkreślać ich aksjologiczną komplementarność”<sup>818</sup>. Znaczenie miłości akcentował również Jan Władysław Dawid uznając ją za istotę nauczycielskiego powołania<sup>819</sup>.

Aby przekonać się, jaki wizerunek siebie – w kontekście działań sprawiedliwych – prezentują respondenci, zadano im **pytanie (3 ankiety)**, które brzmiało: **czy uważa się Pan/Pani za osobę sprawiedliwą?** Odpowiedzi udzielone przez 200 nauczycieli stanowiły wyłącznie wskazania pozytywne. Oznacza to, że wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu postrzegają siebie jako osobę sprawiedliwą – 120 (60%) jest tego pewna, zaś 80 (40%) ma wątpliwość.

**Tabela 29: Postrzeganie siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej – opinia nauczycieli**

N=200

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi			
		Tak		Raczej tak	
		N	%	N	%
1.	Czy uważa się Pan/Pani za osobę sprawiedliwą?	120	60	80	40

Źródło: badania własne

Uzasadnienia dla odpowiedzi „tak” 120 (60%) respondentów sprowadziło do:

1. **Sposobu traktowania innych** polegającym na: umiejętności słuchania, uwzględnianiu indywidualnych cech każdej osoby (możliwości i ograniczeń), a także na przestrzeganiu prawa – regulaminów (58% wypowiedzi);
2. **Wartości moralnych**, takich jak: uczciwość, szacunek, dobro i prawda (42% wypowiedzi).

<sup>815</sup> A. Żywczok: *Wartość sprawiedliwości w procesie wychowania*. W: B. Pitula (red.): *Nauczyciel wobec problemów współczesności*. Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2006, s. 33.

<sup>816</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 107.

<sup>817</sup> Zob. Ibidem, s. 107-108.

<sup>818</sup> A. Żywczok: *Wartość sprawiedliwości w procesie wychowania*. W: B. Pitula (red.): *Nauczyciel wobec problemów współczesności*. Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2006, s. 28.

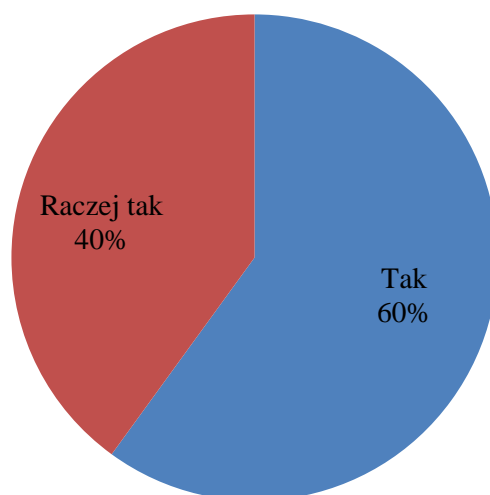
<sup>819</sup> Zob. J.W. Dawid: *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1946, s. 9.

Natomiast argumentację dla odpowiedzi „raczej tak” 80 (40%) nauczycieli odniosło do okoliczności, w których zdarza się, że **osobista sympatia przeważa nad obiektywną oceną** kogoś lub czegoś, powodując stronnictwo – nieuczciwe traktowanie.

#### Wykres 26:

Postrzeganie siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej – opinia nauczycieli

Czy uważa się Pan/Pani za osobę sprawiedliwą?



Źródło: badania własne

Ankietowani potwierdzili zatem, że dysponują cechami sprzyjającymi sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów. Fakt ten powinien przekładać się na relacje interpersonalne między tymi grupami, które to „warunkują etyczny wymiar edukacji. Wymagają one od uczniów zaakceptowania nauczyciela w roli przewodnika [...]. Od nauczycieli zaś wymagają tego, by zaakceptowali każdego ucznia jako osobę – myślącą, wolną i zasługującą na szacunek”<sup>820</sup>.

Niestety wyniki uzyskane w badaniu uczniów dowodzą, że 41% z nich doświadczyło niesprawiedliwego potraktowania ze strony nauczycieli<sup>821</sup>. Zebrane dane są zatem zaprzeczeniem uzyskanych opinii, z których wynika, iż 100% poddanych badaniu nauczycieli uznaje siebie za osobę sprawiedliwą. Powstałe rozbieżności mogą świadczyć albo o ich bezkrytycznym podejściu do siebie i podawaniu ankieterowi odpowiedzi oczekiwanych – a nie faktycznych, albo o zbyt krytycznym nastawieniu uczniów do nauczycieli.

Mimo, iż nauczyciele mają wymagane kompetencje, to nie zawsze potrafią korzystać z nich w relacjach z uczniami. Szkolna codzienność, biurokracja, „testokracja” pozbawia ich

<sup>820</sup> B. Muchacka: *Codziennosc szkoły: między pedagogiką a etyką*. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.): *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, s. 34.

<sup>821</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.2., s. 142.

takiej możliwości. A przecież „nauczyciel to zawód i powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone, to odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu, to umiejętność poświęcania się dla dobra innych osób, to miłość do dzieci”<sup>822</sup>. Zatem w codziennej pracy nie mogą poprzestać wyłącznie na kształceniu i literalnej realizacji podstawy programowej.

Następnie postanowiono zapytać nauczycieli o cechy charakteru człowieka sprawiedliwego. Poproszono ich (w pytaniu 4 ankiety), by używając co najmniej 5 przymiotników napisali, jakie cechy charakteru ma człowiek sprawiedliwy? Spośród 895 odpowiedzi udzielonych przez 200 respondentów najczęściej wskazywano na uczciwość – 206 (23,02%) wyborów. Jednak ankietowani docenili także odpowiedzialność – 112 (12,51%) stwierdzeń, mądrość – 106 (11,84%) wskazań, obiektywizm – 103 (11,51%) wybory, empatię – 96 (10,73%) wypowiedzi i prawość – 94 (10,50%) stwierdzenia. Mniejsze znaczenie nadali prawdomówności – 67 (7,49%) wskazań, szacunkowi – 59 (6,59%) wyborów oraz umiejętności słuchania – 32 (3,58%) stwierdzenia. Zaś okazjonalnie wybierali życzliwość – 14 (1,56%) wypowiedzi i tolerancję – 6 (0,67%) wskazań.

**Tabela 30: Cechy charakteru człowieka sprawiedliwego – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej**

N=895

Lp.	Pytanie: Używając co najmniej 5 przymiotników, proszę napisać, jakie cechy charakteru ma człowiek sprawiedliwy?	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Uczciwy	206	23,02
2.	Odpowiedzialny	112	12,51
3.	Mądry	106	11,84
4.	Obiektywny	103	11,51
5.	Empatyczny	96	10,73
6.	Prawy	94	10,50
7.	Prawdomówny	67	7,49
8.	Szanujący innych	59	6,59
9.	Umiejący słuchać	32	3,58
10.	Życzliwy	14	1,56
11.	Tolerancyjny	6	0,67
12.	<b>Razem:</b>	<b>895</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki są zbieżne z opiniami uczniów, dla których **uczciwość** okazała się najistotniejszą cechą charakteru człowieka sprawiedliwego<sup>823</sup>. Podobieństwo uwidoczniło się również we wcześniejszych opiniach nauczycieli na temat wartości związanych ze

<sup>822</sup> R. Muszkiet: *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań, Wydawnictwo „Arka”, 2001, s. 7.

<sup>823</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.6., Tabela 19.

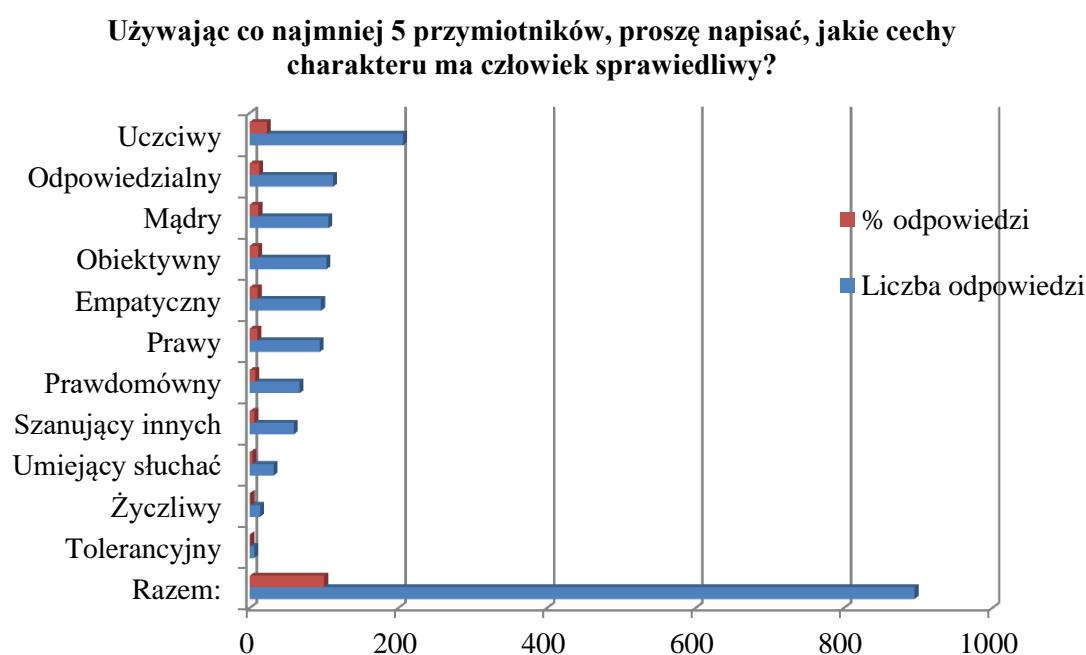
sprawiedliwością<sup>824</sup>, gdyż ponownie **uczciwość** i **odpowiedzialność** – tym razem w kontekście cech charakteru człowieka – okazały się najważniejsze.

Nauczyciele docenili także **mądrość**, **obiektywizm**, **empatię** i **prawość**, czyli takie cechy, które sprzyjają przestrzeganiu przyjętych zasad i umożliwiają uwzględnianie indywidualnych cech jednostki. Chodziło m.in. o to, by „najgorzej sytuowani” mieli podobny dostęp do dóbr.

Nieco mniejsze znaczenie nadano **prawdomówności**, **szacunkowi** i **umiejętności słuchania**, a znikome **życzliwości** i **tolerancji**. Jednak dobrze, że nauczyciele w ogóle zwrócili na nie uwagę, gdyż są warunkiem koniecznym poprawnej komunikacji. A ta jest niezbędna w efektywnym procesie wychowawczym i dydaktycznym.

#### Wykres 27:

Cechy charakteru człowieka sprawiedliwego – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej



Źródło: badania własne

Po zapoznaniu się z opinią respondentów na temat cech charakteru człowieka sprawiedliwego postanowiono zapytać ich o cechy charakteru człowieka niesprawiedliwego. W związku z tym poproszono nauczycieli o wypowiedź na **pytanie (5 ankiety)**, które brzmiało: **używając co najmniej 5 przymiotników, proszę napisać, jakie cechy charakteru ma człowiek niesprawiedliwy?** Spośród 982 wypowiedzi najczęściej

<sup>824</sup> Por. część empiryczna, rozdział 2.1., Tabela 28.



wskazywano na nieuczciwość – 216 (22,00%) stwierdzeń, ale równie ważne okazały się: nieodpowiedzialność – 133 (13,54%) wybory, egoizm – 126 (12,83%) wypowiedzi, brak obiektywizmu – 104 (10,59%) stwierdzenia i brak szacunku – 101 (10,29%) wskazań. Wśród cech nieco rzadziej wskazywanych respondenci wymieniali nieumiejętność słuchania – 94 (9,57%) stwierdzenia, nieprawdomówność – 85 (8,66%) wskazań – i niewrażliwość – 68 (6,92%) wypowiedzi. Sporadycznie wybierali zarozumiałość – 25 (2,55%) stwierdzeń, zazdrość – 17 (1,73%) wskazań – i porywczność – 13 (1,32%) odpowiedzi.

**Tabela 31: Cechy charakteru człowieka niesprawiedliwego – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej**

N=982

Lp.	Pytanie: Używając co najmniej 5 przymiotników, proszę napisać, jakie cechy charakteru ma człowiek niesprawiedliwy?	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Nieuczciwy	216	22,00
2.	Nieodpowiedzialny	133	13,54
3.	Egoistyczny	126	12,83
4.	Nieobiektywny	104	10,59
5.	Nieszanujący innych	101	10,29
6.	Nieumiejący słuchać innych	94	9,57
7.	Nieprawdomówny	85	8,66
8.	Niewrażliwy	68	6,92
9.	Zarozumiały	25	2,55
10.	Zazdrosny	17	1,73
11.	Porywczy	13	1,32
12.	<b>Razem:</b>	<b>982</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Przeciwieństwa dwóch najwyżej ułożonych cech – **nieuczciwości** i **nieodpowiedzialności** – nauczyciele uznali również za najważniejsze u osoby postępującej sprawiedliwie (zob. tabela 30).

Uzyskane wyniki są porównywalne także z opiniami uczniów, ponieważ **nieuczciwość** i **nieodpowiedzialność** okazały się dla nich najistotniejsze wśród cech charakteru osoby niesprawiedliwej, zaś **zazdrość** – najmniej istotną<sup>825</sup>.

Równie wysoko – jako cecha człowieka niesprawiedliwego – został umiejscowiony **egoizm**, który – zdaniem Johna Rawlsa – jest zaprzeczeniem sprawiedliwego ładu, bo „gdyby zezwolić każdemu na realizowanie własnych celów, jak tylko zapragnie, albo gdyby każdy mógł sprzyjać wyłącznie własnym interesom, to konkurencyjne roszczenia nie byłyby

<sup>825</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.7., Tabela 20.

uszeregowane, a rezultat ustalano by siłą i przebiegłością”<sup>826</sup>. Zatem bardzo dobrze, że stał się on ważny dla 12,83% ankietowanych.

Z kolei wskazanie – tuż za egoizmem – **braku obiektywizmu** rozumianego jako podejście stronnictwo, subiektywne i pozbawione krytycyzmu, słusznie zostało dostrzeżone przez nauczycieli, gdyż człowiek o takiej skłonności ma znikome szanse porozumienia koniecznego w relacjach interpersonalnych, a zwłaszcza w sytuacjach, gdy ich uczestnikami są dzieci.

Ważną cechą charakteru osoby niesprawiedliwej – w opinii nauczycieli – okazał się także **brak szacunku** do innych powodujący niskie poczucie wartości człowieka nieszanowanego i stwarzający zagrożenie dla sprawiedliwości z powodu powielania niepożądanych wzorców zachowań, w celu zrekompensowania sobie „strat moralnych” wyrządzonych przez innych. „Ci, którzy mają szacunek dla samych siebie, będą bardziej skłonni odnosić się z szacunkiem do innych we wzajemnych kontaktach, i odwrotnie. Pogarda dla samego siebie prowadzi do gardzenia innymi i zagraża ich dobru tak samo jak zawiść”<sup>827</sup>.

Respondenci wymieniali ponadto **nieumiejętność słuchania** – jako tę cechę charakteru, która uniemożliwia dostrzeżenie racji lub argumentów drugiej osoby, **nieprawdomówność** charakteryzującą tego, kto nie mówi prawdy, bo może na tym stracić<sup>828</sup> oraz **brak wrażliwości** utrudniający przeżywanie emocji i wywołujący w innych poczucie krzywdy.

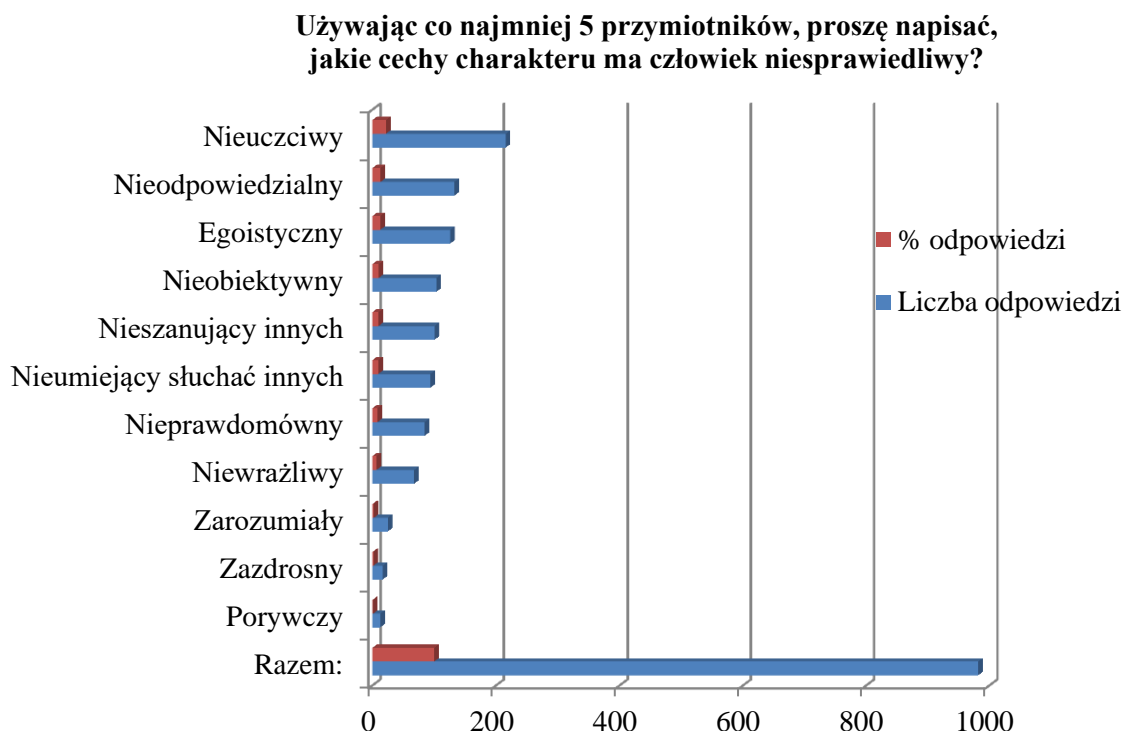
Okazjonalnie ankietowani wskazywali **zarozumiałość** – jako cechę charakteru człowieka o lekceważącej, pogardliwej postawie wobec innych<sup>829</sup>, **zazdrość** – właściwość typową dla osoby pragnącej zaspokoić wyłącznie własne potrzeby i zdominowanej chęcią posiadania dóbr innych osób, a także **porywczność** cechującą człowieka nieumiejącego zapanować nad własnymi emocjami (impulsywnego).

<sup>826</sup> J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 207.

<sup>827</sup> Zob. Ibidem, s. 266-267.

<sup>828</sup> Zob. A. Żywczok: *Wychować człowieka prawdomównego. Koncepcje, badania naukowe, wdrożenia*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016, s. 23.

<sup>829</sup> Zob. S. Jedynak (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990, s. 266.

**Wykres 28:****Cechy charakteru człowieka niesprawiedliwego – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej**

Źródło: badania własne

Aby poznać opinię nauczycieli na temat tego, co sprzyja ich sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów, poproszono, aby udzielili odpowiedzi na **pytanie (21 ankiety), co pomaga Panu/Pani w byciu sprawiedliwym/ą w kontaktach z uczniami?** Wypowiedzi udzielone przez 200 nauczycieli podzielono – z uwagi na częstotliwość ich występowania – na trzy kategorie:

**1. Predyspozycje personalne** (47% wypowiedzi) oscylujące wokół:

- a) cech charakteru sprzyjającym budowaniu sprawiedliwych relacji, takich jak: empatia, obiektywizm, cierpliwość, odpowiedzialność, wrażliwość, serdeczność, wyrozumiałość, szczerłość, spokój;
- b) sposobu postępowania/traktowania innych uwzględniającego wzajemny szacunek i umiejętność słuchania.

**2. Okoliczności sprzyjające wykonywaniu czynności związanych z zawodem nauczyciela** (45% wypowiedzi), takich jak:

- a) przyjazna – oparta na współpracy – atmosfera panująca w szkole;
- b) pozytywne relacje nauczycieli z rodzicami uczniów;

- c) odpowiednie warunki pracy np. miejsce przeznaczone do rozmów nauczyciela z uczniami lub jego rodzicami;
- d) doświadczenie zawodowe;
- e) aktualna wiedza z zakresu psychologii.

3. **Regulacje prawne** (8% wypowiedzi) ze ściśle sprecyzowanymi zasadami postępowania w określonych przypadkach.

Analiza powyższych wyników dowodzi, że postawa osób tworzących „wewnętrzne środowisko edukacyjne”, współpraca – oparta na dialogu i autokrytycyzmie są kluczowe w budowaniu sprawiedliwych relacji. Natomiast to, co je „dopełnia”, to przepisy prawa, których sporadyczny wybór świadczy o znikomym znaczeniu w praktyce szkolnej. Dobrze jednak, że w ogóle zostały zauważone, ponieważ są przecież gwarancją praworządności.

Po zapoznaniu się z opinią respondentów na temat czynników sprzyjających ich sprawiedliwemu postępowaniu, postanowiono zapytać o utrudniające je. W związku z tym poproszono nauczycieli o wypowiedź na **pytanie (20 ankiet), co przeszkadza Panu/Pani w byciu sprawiedliwym/ą w kontaktach z uczniami?** Odpowiedzi udzielone przez 200 z nich uszeregowano tematycznie i podzielono ze względu na liczbę wyborów na:

1. **Instytucję szkoły** (42% wypowiedzi):

- a) niesprzyjająca atmosfera – nerwowość, negatywne emocje, zmęczenie;
- b) duża liczba uczniów w klasach uniemożliwiająca wzięcie pod uwagę wszystkich okoliczności danego zdarzenia;
- c) biurokracja;
- d) brak czasu;
- e) szybkie tempo pracy na lekcjach uwzględniające realizację wyłącznie zaplanowanego tematu;
- f) brak „czynnika ludzkiego” (elastyczności) w kluczach do testów;
- g) mała liczba godzin wychowawczych;
- h) konieczność podejmowania szybkich decyzji w bardzo krótkim czasie.

2. **Relacje z rodzicami** (37% wypowiedzi) uwidaczniające się w:

- a) niechęci bądź wrogim nastawieniu do nauczyciela;
- b) postawie roszczeniowej;
- c) analizie sytuacji wyłącznie przez pryzmat własnego dziecka i nieprzyjmowaniu argumentów dotyczących np. jego nieprawidłowego zachowania;
- d) nieumiejętności zaakceptowania negatywnej oceny swego dziecka;
- e) zależności służbowej, koleżeńskej, rodzinnej lub sąsiedzkiej.

### 3. Osobę ucznia (21% wypowiedzi):

- a) wcześniejsze problemy lub sukcesy powodujące określone nastawienie do niego;
- b) kierowanie się uprzedzeniami i osobistymi sympatiami;
- c) zwracanie uwagi na trudną sytuację dziecka uniemożliwiającą „równe” traktowanie;
- d) brak wiedzy na temat dodatkowych okoliczności mogących pomóc w ocenie trudnej sytuacji;
- e) negatywna postawa nieuzasadniona chorobowo, ale „zwyczajowo” – kłamstwa, niska kultura osobista, brak zasad moralnych, niechęć do nauki i nauczyciela.

Uzyskane dane udowadniają, że czynniki, które najczęściej sprzyjają lub zakłócają nauczycielowi sprawiedliwe relacje z uczniami są związane ze strukturą szkoły i jej codziennością (42% wypowiedzi). Aleksander Nalaskowski pisze o „szkole opartej na biurokratycznym schemacie posłuszeństwa”<sup>830</sup>, a jej teoretyczny opis sprowadza do przedsiębiorstwa: „W ujęciu industrialnym mamy do czynienia ze szkołą jako organizacją. W zasadzie nieważne jest to, co się w szkole odbywa, ale jak owo «coś» jest uzyskiwane, a konkretnie drogą jakich zabiegów organizacyjnych”<sup>831</sup>.

Nieco mniej uwarunkowań ankietowani przypisują jakości relacji z rodzicami, które – jako ewentualne utrudnienie w sprawiedliwym postępowaniu – zajmują wyższą lokatę (37% wskazań), niż osoba ucznia i praca z nim na co dzień (21% wskazań).

Niezależnie od wymienianych w argumentacji przyczyn, czymś co je łączy jest nieumiejętność komunikacji na każdym poziomie współpracy: ze zwierzchnikiem, innym nauczycielem/pracownikiem, rodzicem, uczniem itp. Pionowe struktury hierarchii władzy w oświacie, presja społeczna na mierzalny testami/egzaminami wynik sprowadziły nauczyciela do wykonywania odgórnych zaleceń bez autorefleksji dotyczącej ich sensu. A to przekłada się niestety na relacje międzyludzkie.

Powyższe odpowiedzi uzyskane na pytanie 20 ankiety potwierdzono podczas wywiadu. Poproszono nauczycieli (w **pytaniu 8 wywiadu**) o podanie **trudności, na jakie napotykają w swojej pracy w zakresie kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów?** Stwierdzili, że są nimi przede wszystkim: zbyt duża liczba uczniów w klasach, biurokracja, koncentracja na „kompetencjach twardych” uczniów i brak współpracy z rodzicami.

<sup>830</sup> A. Nalaskowski: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 93.

<sup>831</sup> Ibidem, s. 28-29.

Chcąc poznać zdanie respondentów na temat tego, czy w **dobie kryzysu wartości, nauczyciel może być dla ucznia autorytetem**<sup>832</sup>, zadano 200 z nich pytanie (50 ankiety) zawarte w kwestionariuszu. Spośród wszystkich udzielonych odpowiedzi 106 (53%) zdecydowanie się z nią zgodziło i udzieliło odpowiedzi „tak”, a 66 (33%) miało pewną wątpliwość i wskazało – „raczej tak”. Natomiast 28 osób (14%) było odmiennego zdania, przy czym 6 (3%) miało pewność („nie”), a 22 (11%) wątpiły („raczej nie”) w autorytet nauczyciela.

**Tabela 32: Budowanie autorytetu nauczyciela – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej**  
N=200

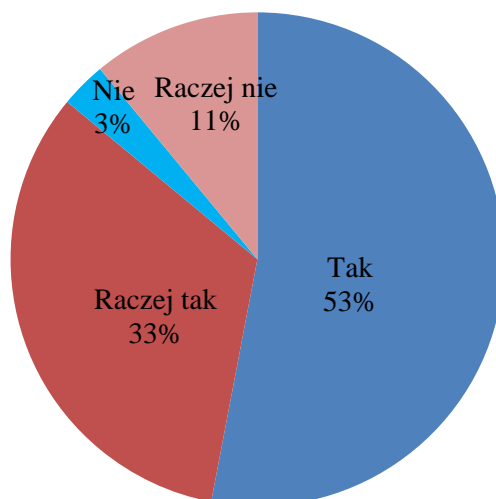
Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy – Pana/Pani zdaniem – w dobie kryzysu wartości, nauczyciel może być dla ucznia autorytetem?	106	53	66	33	6	3	22	11

Źródło: badania własne

#### Wykres 29:

**Budowanie autorytetu nauczyciela – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej**

**Czy – Pana/Pani zdaniem – w dobie kryzysu wartości, nauczyciel może być dla ucznia autorytetem?**



Źródło: badania własne

Ze względu na sposób argumentacji, połączono odpowiedzi ankietowanych „tak” i „raczej tak” (oraz „nie” i „raczej nie”) w dwie zasadnicze kategorie.

<sup>832</sup> **Autorytet** to wpływ osoby (lub organizacji) cieszącej się powszechnym uznaniem na określoną sferę życia, a **autorytet pedagogiczny** to zespół takich cech (wiedza, doświadczenie, empatia, sympatia, postawa wyzwajająca), które stanowią o powodzeniu nauczyciela w jego pracy. Zob. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 37-38.

172 (86%) respondentów, którzy uważali, że nauczyciel może być dla ucznia autorytetem uzasadniało to:

1. **Postawą nauczyciela i jego cechami charakteru**, takimi jak: uczciwość, szczerłość, sprawiedliwość, obiektywizm, życzliwość (36% wypowiedzi);
2. **Sposobem traktowania** ucznia polegającym na: kodeksie moralnym, umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów, znalezieniu czasu na rozmowę z wychowankiem (28% wypowiedzi);
3. **Umiejętnością współpracy z rodzicami** (18% wypowiedzi);
4. Posiadaną **wiedzę i umiejętnościami** – kompetencjami w danej dziedzinie (12% wypowiedzi);
5. **Sytuacją współczesnej rodziny**, w której wewnętrzny kryzys wymusza na dziecku poszukiwanie wzorców poza nią (6% wypowiedzi).

Natomiast 28 (14%) osób uważających, że w dobie kryzysu wartości nauczyciel nie może być dla ucznia autorytetem argumentowało to: **nieumiejętnością współpracy z rodzicami i innymi nauczycielami**, podważaniem ich wiarygodności i kompetencji przez **organy nadzorujące szkoły** wspierające roszczeniowych rodziców, prezentowanie w **mediach** incydentalnych przykładów niewłaściwych postaw nauczycieli negatywnie rzutujących na opinię o całym środowisku.

Niezmiennie w opinii respondentów pozostaje wskazywanie nieumiejętności współpracy z rodzicami i komunikowania się z innymi jako głównej przyczyny niesprawiedliwego postępowania i niepostrzegania nauczyciela jako wzoru dla uczniów. Niestety podnoszenie kwalifikacji, awans zawodowy, doskonalenie zawodowe spowodowało profesję nauczyciela głównie do funkcji dydaktycznej. Pominięto – i nadal się to czyni – jego rolę opiekuńczo-wychowawczą. Dlatego problemy w zakresie umiejętności społecznych (współpraca, komunikacja, dialog) mają już nie tylko uczniowie, ale przede wszystkim nauczyciele. Jeżeli oprócz tego nie mogą liczyć na wsparcie ze strony przełożonych, kolegów/koleżanek z pracy czy rodziców swych uczniów, to nikt i nic nie poprawi ich wizerunku. Pozostaje zatem indywidualna praca nad samym sobą, by stać się wartościowym człowiekiem i takiego wychować.

By przekonać się, w jakim stopniu **sprawiedliwość nauczyciela wzmacnia jego autorytet** zadano im **pytanie (51 ankiet)**, które zawarto w kwestionariuszu. 194 (97%) ankietowanych uznało, że sprawiedliwość pełni znaczącą rolę w budowaniu ich autorytetu, zaś 6 (3%) stwierdziło, że nie ma takiego znaczenia (nieznacznie buduje autorytet).

**Tabela 33: Znaczenie sprawiedliwości w budowaniu autorytetu nauczyciela – opinia nauczycieli**  
N=200

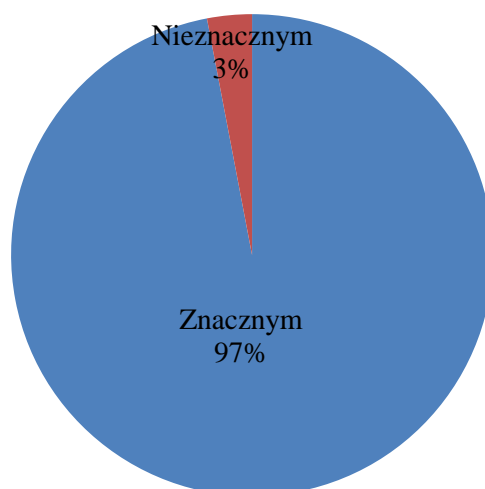
Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi			
		Znacznym		Nieznacznym	
		N	%	N	%
1.	<b>W jakim stopniu sprawiedliwość nauczyciela wzmacnia jego autorytet?</b>	194	97	6	3

Źródło: badania własne

**Wykres 30:**

**Znaczenie sprawiedliwości w budowaniu autorytetu nauczyciela – opinia nauczycieli**

**W jakim stopniu sprawiedliwość nauczyciela wzmacnia jego autorytet?**



Źródło: badania własne

Respondenci, którzy przyznali sprawiedliwości nieznaczną rolę we wzmacnianiu autorytetu nauczyciela (6 osób – 3%) nie uzasadnili swojej decyzji. Natomiast 194 (97%) ankietowanych przypisujących sprawiedliwości znaczny „wkład” uznało, że sprawiedliwy nauczyciel:

1. **Przestrzega prawa** (38% wypowiedzi);
2. **Nie krzywdzi** innych (24% wypowiedzi);
3. Ma ugruntowane **zasady moralne** – uczciwość, mądrość, odpowiedzialność (14% wypowiedzi);
4. Zapewnia **poczucie bezpieczeństwa** (13% wypowiedzi);
5. Jest **wiarygodny** (8% wypowiedzi);
6. **Krytycznie** odnosi się do **własnego postępowania** i poddaje je refleksji (3% wypowiedzi).

Posiada zatem takie cechy, które zaspokajają potrzeby uczniów i przyczyniają się do tego, że nauczyciel jest: szanowany, godny zaufania, wzbudza sympatię i uznanie.



Można zatem wysunąć wniosek, że sprawiedliwość umacnia autorytet nauczyciela, dlatego słusznie ankietowani tak licznie dali temu wyraz.

W dalszych czynnościach badawczych dokonałam analizy **dokumentów szkolnych – statutów, programów wychowawczych i programów profilaktycznych** – pod kątem obecności zapisów dotyczących indywidualnych cech nauczyciela sprzyjających sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów. Oczywiście nie jest niczym nadzwyczajnym, że nie znajdują się w nich takie informacje, ponieważ nauczyciel przez sam fakt posiadanych kwalifikacji i predyspozycji powinien dysponować cechami pozwalającymi mu na takie wykonywanie zawodu, by „być z uczniem” i „dla ucznia”.

Natomiast można w tych dokumentach przeczytać o tym, że zadaniem nauczycieli jest między innymi: dbałość o kształtowanie postaw moralnych uczniów, wychowanie w duchu szacunku i z poszanowaniem godności każdego człowieka oraz stwarzanie atmosfery sprzyjającej nabywaniu przez wychowanków pożądanых cech charakteru. Nie byłoby to możliwe, gdyby nauczyciel nie posiadał cech umożliwiających mu takie działania. A zatem powinien odznaczać się dobrocią, uczciwością, życzliwością, wrażliwością oraz być odpowiedzialnym, prawdomównym i tolerancyjnym. Do tego zobowiązuje go nie tylko system norm prawnych, ale przede wszystkim – moralnych.

Odzwierciedleniem powyższego stwierdzenia była **obserwacja** lekcji z języka polskiego i historii, podczas której można było zauważyć, że umiejętność planowania przez nauczyciela własnych i uczniów działań sprzyja sprawiedliwemu postępowaniu wobec nich. Ci, którzy byli bardzo dobrze zorganizowani okazywali wszystkim uczniom spokój, cierpliwość, życzliwość i odnosili się do nich z szacunkiem. Traktowali dzieci podmiotowo – zwracali się bezpośrednio do nich, wysłuchiwali ich i udzielali odpowiedzi.

Natomiast nauczyciele działający „rutynowo” byli nastawieni wyłącznie na realizację treści programowych. Nie okazywali swym uczniom cierpliwości, reagowali zbyt emocjonalnie na ich pytania lub uwagi, byli niekonsekwentni, a wytwarzana przez nich atmosfera chaosu powodowała utratę kontroli nad dziećmi.

Optymistyczny jest fakt, że spośród stu obserwowanych lekcji, jedynie na dwunastu można było dostrzec nieumiejętność tworzenia przez nauczycieli atmosfery sprzyjającej pozytywnym relacjom. Należy jednak uwzględnić okoliczność, że o hospitacji tych zajęć nauczyciele zostali wcześniej poinformowani przez swoich zwierzchników. Zatem mieli możliwość doboru zespołu uczniowskiego i tematyki omawianych treści, dlatego ich reakcje (oczekiwane lub nie) na niektóre zachowania uczniów mogły nie ukazywać w pełni ich postępowania z dziećmi.

## Podsumowanie

Jak wynika z uzyskanych danych empirycznych, 100% – poddanych badaniu – nauczycieli postrzega siebie jako osobę sprawiedliwą, przy czym 60% jest tego pewna, zaś 40% ma wątpliwość. Respondenci, którzy odpowiedzieli „tak” argumentowali swe zdanie przede wszystkim sposobem traktowania ucznia (58% stwierdzeń) polegającym na: umiejętności słuchania, uwzględnianiu indywidualnych cech dziecka (jego możliwości, ograniczeń i zaangażowania) oraz przestrzeganiu prawa. W mniejszym zakresie nauczyciele wskazywali na kierowanie się w życiu wartościami moralnymi, takimi jak: uczciwość, szacunek, dobro i prawda (42% stwierdzeń). Natomiast ci, którzy mieli wątpliwości („raczej tak”) argumentację odnieśli do okoliczności, w których osobista sympatia przeważa nad obiektywną oceną.

Za najważniejszą cechę człowieka sprawiedliwego ankietowani uznali uczciwość (23,02% wypowiedzi). Docenili także odpowiedzialność (12,51% stwierdzeń), mądrość (11,84% wskazań), obiektywizm (11,51% wyborów), empatię (10,73% wypowiedzi) i prawość (10,50% stwierdzeń). Nieco mniejsze znaczenie nadali prawdomówności (7,49% wskazań), szacunkowi (6,59% wyborów) oraz umiejętności słuchania (3,58% stwierdzeń). Okazjonalnie wybierali życzliwość (1,56% wypowiedzi) i tolerancję (0,67% wskazań).

Natomiast wśród cech człowieka niesprawiedliwego ankietowani najczęściej wskazywali nieuczciwość (22,00% stwierdzeń), a nieco mniej: nieodpowiedzialność (13,54% wyborów), egoizm (12,83% wypowiedzi), brak obiektywizmu (10,59% stwierdzeń) i szacunku (10,29% wskazań). Ponadto respondenci zwrócili uwagę na nieumiejętność słuchania (9,57% stwierdzeń), nieprawdomówność (8,66% wskazań) i niewrażliwość (6,92% wypowiedzi). Sporadycznie zaś, wymieniali zarozumiałość (2,55% stwierdzeń), zazdrość (1,73% wskazań) i porywczność (1,32% odpowiedzi).

Wskazując czynniki wspierające sprawiedliwe postępowanie nauczyciela wobec uczniów, 47% wypowiedzi odniosło się do cech charakteru, takich jak: empatia, obiektywizm, cierpliwość, odpowiedzialność, wrażliwość, serdeczność, wyrozumiałość, szczerłość, spokój oraz do postępowania/traktowania innych uwzględniającego wzajemny szacunek i umiejętność słuchania. 45% ankietowanych wskazało na przyjazną atmosferę, pozytywne relacje z rodzicami uczniów, odpowiednie warunki pracy, doświadczenie zawodowe i obszerną, aktualną wiedzę z zakresu psychologii. 8% wypowiedzi skoncentrowano na zapisach prawnych określających szczegółowe zasady działania.

Tymczasem do okoliczności utrudniających „bycie” sprawiedliwym w kontaktach z uczniami 42% respondentów zaliczyło instytucję szkolną z niesprzyjającą atmosferą, dużą liczbę uczniów w klasach, biurokrację, brak czasu, szybkie tempo pracy na lekcjach, brak „czynnika ludzkiego” (elastyczności) w kluczach do testów, małą liczbą godzin wychowawczych, konieczność podejmowania szybkich decyzji w bardzo krótkim czasie. 37% ankietowanych wskazało na negatywne relacje z rodzicami, a 21% – na przyczyny związane z uczniem.

Powyższe wypowiedzi potwierdzono podczas przeprowadzonego wywiadu, w czasie którego nauczyciele stwierdzili, że zbyt duża liczba uczniów w klasach, biurokracja, koncentracja na „kompetencjach twardych” uczniów i brak współpracy z rodzicami utrudniają pracę w zakresie kształtowania poczucia sprawiedliwości wychowanków.

86% ankietowanych uważało, że w dobie kryzysu wartości nauczyciel może być dla ucznia autorytetem, zaś 14% było odmiennego zdania. Uzasadnienia dla wypowiedzi twierdzących respondenci sprowadzili przede wszystkim do postawy nauczyciela i jego cech charakteru, takich jak: uczciwość, szczerłość, sprawiedliwość, obiektywizm, życzliwość (36% wypowiedzi). Równie ważny okazał się dla nich sposób traktowania ucznia wynikający z: kodeksu moralnego, umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów oraz znalezienia czasu na rozmowę z dzieckiem (28% wypowiedzi). Nieco rzadziej wymieniali umiejętność współpracy z rodzicami (18% wypowiedzi) i własne kompetencje (12% wypowiedzi), a sporadycznie kryzys współczesnej rodziny (6% wypowiedzi).

Natomiast 14% respondentów uważających, że w dobie kryzysu wartości nauczyciel nie może być dla ucznia autorytetem argumentowało to: nieumiejętnością współpracy z rodzicami i innymi nauczycielami, podważaniem ich wiarygodności i kompetencji przez organy nadzorujące szkoły (z powodu presji wywieranej przez „roszczeniowych” rodziców), a także postrzeganiem nauczyciela przez pryzmat negatywnych przykładów nagłaśnianych w mediach.

97% ankietowanych uznało, że sprawiedliwość nauczyciela znacznie wzmacnia jego autorytet. W uzasadnieniach powoływali się na cechy, które temu sprzyjają. Najczęściej wskazywali na przestrzeganie prawa (38% wypowiedzi) i niekrzywdzenie innych (24% wypowiedzi). Zwrócili uwagę też na kierowanie się zasadami moralnymi, takimi jak: uczciwość, mądrość, odpowiedzialność (14% wypowiedzi) i umiejętność zapewnienia poczucia bezpieczeństwa (13% wypowiedzi). Mniejszą rangę nadali wiarygodności (8% wypowiedzi), a najmniejszą refleksji nad własnym postępowaniem (3% wypowiedzi).

Analiza dokumentów szkolnych wykazała, że nie ma w nich informacji o cechach nauczyciela sprzyjających sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów. Natomiast są w nich informacje o takich działaniach, które wymagają od niego, by był dobry, uczciwy, życzliwy, wrażliwy, odpowiedzialny, prawdomówny i tolerancyjny.

Obserwacja lekcji z języka polskiego i historii dowiodła, że sprawiedliwemu postępowaniu nauczycieli wobec uczniów sprzyja umiejętność planowania. Ci, którzy byli dobrze zorganizowani okazywali uczniom cierpliwość, życzliwość i odnosili się do nich z szacunkiem. Natomiast nauczyciele działający „rutynowo” byli niecierpliwi, niekonsekwentni i reagowali zbyt emocjonalnie (impulsywnie).

Określone dyspozycje nauczycieli sprzyjają ich sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów lub je wykluczają. Bardzo dobrze, że wśród mnogości zadań im przypisywanych – i przy jednoczesnym braku wsparcia społecznego, prawnego, materialnego – dostrzegają cechy konieczne w zapewnieniu lepszego samopoczucia uczniom, ich rodzicom i sobie. Najważniejsze jednak, by podejmowali odpowiednie działania wzbogacając swe umiejętności społeczne, dbając o samodoskonalenie i włączając propozycje teoretyczne – sprzyjające ich i uczniowskiemu poczuciu sprawiedliwości – do codziennej praktyki pedagogicznej.

### **2.3. Sytuacje szkolne i działania inicjowane przez nauczycieli w celu rozwijania w dzieciach poczucia sprawiedliwości**

Obraz współczesnej szkoły jest odzwierciedleniem postaw nauczycieli i uczniów. To, jakie wartości preferuje wychowawca wyznacza kierunek jego działań w zakresie rozwoju moralnego swych podopiecznych. Dobrze, gdy potrafi – i ma możliwość – odnieść je do różnych sfer życia społecznego i nauczy wychowanka tak korzystać ze zdobytej wiedzy, by ten umiał podejmować odpowiedzialne wybory, gdyż „jakość życia każdego człowieka uwarunkowana jest realizowanym przez niego systemem wartości”<sup>833</sup>.

Jednak wieloaspektowość zadań nauczyciela, w które zazwyczaj wpisują się (niestety) przeważnie metody szybkiego uczenia, dbałość o rozwój intelektualny ucznia – zamiast oddziaływań wychowawczych, sprowadziły jego rolę do kierującego procesem edukacyjnym wyłącznie w celu przekazania wiedzy. Taka sytuacja nie sprzyja podejmowaniu czynności innych, niż te, które przekładają się na mierzalny wynik ujęty statystycznie, a przecież wychowanie człowieka nie podlega takiej standaryzacji.

---

<sup>833</sup> J. Gajda: *Wartości w życiu człowieka*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997, s. 254.

Dobrze jednak, że zauważono negatywne skutki niewystarczających oddziaływań wychowawczych i nauczyciele zaczęli ograniczać „edukację transmisyjną na rzecz edukacji opartej na [...] samodzielnych działaniach uczniów”<sup>834</sup> i podejmować czynności z zakresu wychowania moralnego, które mogą realizować np. w ramach projektu edukacyjnego, innowacji, eksperymentu lub przy okazji wykonywania innych zadań. Oznacza to, że są świadomi konieczności uwzględniania w swoim oddziaływaniu pedagogicznym treści kształtujących postawę aksjologiczną ucznia, a wpływając w ten sposób na jego poczucie sprawiedliwości wykazują, że troszczą się o niego i znają jego potrzeby.

Stosunek ludzi do innych wyraża się w ich wypowiedziach i zachowaniu. To postawa człowieka determinuje określone postępowanie. Aby poznać opinię respondentów – nauczycieli – na temat tego, **na czym polega** – ich zdaniem – **sprawiedliwa postawa nauczyciela wobec ucznia**, zadano im **pytanie 9 ankiety**. Odpowiedzi udzielone przez 200 osób uporządkowano – biorąc pod uwagę ich kontekst i częstotliwość występowania. Uzasadniając swe zdanie, ankietowani przywoływali:

1. **Sposób traktowania ucznia** (85 wypowiedzi – 42,50%) uwidaczniający się w:

- a) cechach charakteru, takich jak: uczciwość, życzliwość, dobroć, wyrozumiałość, dyskrecja, odpowiedzialność, wytrwałość, szacunek;
- b) umiejętności słuchania;
- c) uwzględnianiu uczuć i potrzeb;
- d) obiektywnym podejściu polegającym na niekierowaniu się emocjami, uprzedzeniami i opinią innych;
- e) dostrzeganiu zaangażowania osób bezinteresownie działających na rzecz innych;
- f) respektowaniu obowiązujących zasad współpracy.

2. **Ocenianie** (75 wypowiedzi – 37,50%) uwzględniające:

- a) przestrzeganie określonych punktacją kryteriów i stosowanie takich samych dla wszystkich uczniów;
- b) uzasadnienie oceny;
- c) indywidualny stosunek do ucznia mający na względzie jego możliwości psychofizyczne lub sytuację rodzinną;
- d) starania dziecka – jego chęć i zaangażowanie oraz motywację;

---

<sup>834</sup> B. Dymara (red.): *Dziecko w świecie wartości*. Część 2. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, s. 205; J. Dobrołowicz: *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*. Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2002.

- e) postępy wszystkich uczniów, ale przede wszystkim tych z niskim poziomem intelektualnym.

**3. Umiejętność rozwiązywania konfliktów** (40 wypowiedzi – 20%) polegająca na:

- a) nieustannym reagowaniu na nieodpowiednie zachowanie uczniów;
- b) wysłuchaniu obu skonfliktowanych stron;
- c) uwzględnianiu motywów postępowania;
- d) poszukiwaniu wspólnie z dzieckiem i jego rodzicem sposobów przezwyciężenia trudności;
- e) niepozostawianiu wychowanka samego z problemem.

Jak wynika z powyższej argumentacji, nauczyciele najczęściej odnoszą swe wypowiedzi do sposobu traktowania ucznia (42,50%) i czynności oceniania (37,50%). Oznacza to, iż zasadnicze znaczenie przypisują indywidualnym cechom osobowościowym, które z kolei sprzyjają innym działaniom sprawiedliwym (ocenianiu, rozwiązywaniu konfliktów).

Znikome wskazania kompetencji w zakresie radzenia sobie z sytuacjami trudnymi wychowawczo (20%) mogą dowodzić tego, że nie zachodzą na tyle często, by rzutowały na sprawiedliwą postawę nauczyciela wobec ucznia. Prawdopodobnie wynikają także z nieumiejętności bądź niesprzyjających okoliczności (czas, miejsce, niewystarczające argumenty, brak świadków zdarzenia) skutecznego rozwiązywania problemów. Stąd działania te przypisywane są innym specjalistom – pedagogowi szkolnemu, psychologowi, dyrektorowi placówki, rodzicowi ucznia.

Aby ustalenia dotyczące sprawiedliwych postaw były kompletne, należało zapytać respondentów o drugi podmiot tej interakcji – o ucznia. W związku z tym poproszono ich o udzielenie odpowiedzi (w **pytaniu 11 ankiety**), **na czym polega sprawiedliwa postawa ucznia wobec nauczyciela**. Odpowiedzi udzielone przez 200 osób uporządkowano tematycznie ze względu na:

**1. Sposób traktowania nauczyciela** (117 wypowiedzi – 58,50%) bazujący na:

- a) wartościach, takich jak: uczciwość, prawdomówność, tolerancja;
- b) cechach charakteru: pracowitości, odpowiedzialności, szacunku;
- c) umiejętności słuchania;
- d) odwzajemnianiu dobrem za dobro;
- e) chęci przyjmowania pomocy;
- f) obdarzaniu zaufaniem;

- g) dostrzeganiu przez ucznia działań ukierunkowanych na jego dobro, a nie – uznawaniu wszystkich za takie, które są skierowane przeciw niemu;
- h) nieocenianiu go przez pryzmat wystawianych mu ocen – zwłaszcza negatywnych;
- i) respektowaniu zasad, zaś w przypadku ich nieprzestrzegania – na umiejętności ponoszenia konsekwencji.

2. **Zachowanie ucznia** (83 wypowiedzi – 41,50%) ujawniające się przez:

- a) kulturalny dialog;
- b) wykazywanie się obiektywizmem podczas omawiania sytuacji spornych;
- c) podjęcie próby zrozumienia konsekwencji swego postępowania;
- d) wywiązywanie się z obowiązków;
- e) akceptowanie decyzji podjętych przez nauczyciela.

Uzyskane wyniki są zbliżone do dotyczących sprawiedliwej postawy nauczyciela wobec ucznia pod tym względem, że również najistotniejszy okazał się dla respondentów sposób traktowania (58,50%). Niewiele mniejsze znaczenie przyznali zachowaniu uczniów (41,50%), które będąc przecież odzwierciedleniem prezentowanych cech charakteru ma związek ze stosunkiem do innych.

Zatem dla ankietowanych najważniejsze w sprawiedliwej postawie jest uwzględnianie opinii i poglądów drugiej osoby, szanowanie jej odczuć oraz wykazywanie zrozumienia dla czyichś motywów postępowania.

Po zaznajomieniu się ze stanowiskiem nauczycieli związanym ze sprawiedliwą postawą, postanowiono zapytać ich o tę niesprawiedliwą. Zadano zatem 200 z nich **pytanie (10 ankiety), co w postawie nauczyciela wobec ucznia może być uznane za niesprawiedliwe?** Spośród udzielonych odpowiedzi wyłoniono następujące kategorie:

1. **Sposób traktowania ucznia** (134 wypowiedzi – 67%) polegający na:

- a) ujawnianiu takich cech charakteru, jak: brak szacunku, empatii, brak zrozumienia i obiektywizmu;
- b) kierowaniu się uprzedzeniami;
- c) poniżaniu jego godności przez celową krytykę na forum klasy, ignorowanie, niedocenianie wysiłków;
- d) dominacji;
- e) piętnowaniu osoby a nie czynu;
- f) celowym stawianiu zbyt wygórowanych wymagań;
- g) nieumiejętności słuchania;
- h) nieuwzględnianiu jego opinii, poglądów.

2. **Ocenianie** (42 wypowiedzi – 21%) ukierunkowane na:

- a) niestosowanie się do ustalonej punktacji;
- b) wprowadzanie własnych zasad wynikających z sympatii lub antypatii;
- c) racje emocjonalne, a nie racjonalne;
- d) nieuwzględnianie możliwości ucznia.

3. **Sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych** (24 wypowiedzi – 12%) odzwierciedlający się w:

- a) niechęci do zapoznania się z argumentami ucznia;
- b) nieuwzględnianiu wszystkich aspektów sytuacji problemowej;
- c) niedostrzeganiu niewłaściwego zachowania uczniów darzonych sympatią;
- d) podejmowaniu pochopnych, nieprzemyślanych decyzji;
- e) wydawaniu opinii na temat konfliktu bez wysłuchania wszystkich zaangażowanych stron;
- f) nierównym traktowaniu (np. polegającym na stosowaniu różnych kar za takie same przewinienia);
- g) stosowaniu odpowiedzialności zbiorowej;
- h) karaniu tylko jednej strony konfliktu.

Podobnie jak w przypadku odpowiedzi uzyskanej na pytanie dotyczące sprawiedliwej postawy nauczyciela wobec ucznia, tak i w sytuacji – niesprawiedliwego stosunku do ucznia, wyodrębniono trzy kategorie zasadnicze – sposób traktowania, ocenianie i rozwiązywanie konfliktów. Zbieżność tkwiła również w identycznym uporządkowaniu tychże grup ze względu na liczbę wskazań.

Odmienne w wynikach dotyczących postawy sprawiedliwej i niesprawiedliwej nauczyciela wobec ucznia pozostaje fakt, że w sytuacji sprawiedliwego podejścia różnica w częstotliwości wyboru sposobu traktowania i oceniania wyniosła zaledwie 5%. Natomiast w przypadku niesprawiedliwej postawy, ankietowani trzykrotnie częściej wskazywali na sposób traktowania (67%), niż na ocenianie (21%).

Prawdopodobnie ma to związek z tym, że niesprawiedliwa ocena jest – według respondentów – wystawiana okazjonalnie i tym samym nie ma takiego znaczenia w zajmowaniu wobec ucznia stanowiska, jak choćby sposób postępowania.

Po zapoznaniu się z opinią ankietowanych dotyczącą niesprawiedliwego stosunku nauczyciela do ucznia, postanowiono zapytać (w **pytaniu 12 ankiety**), **co w postawie ucznia wobec nauczyciela może być uznane za niesprawiedliwe?** Odpowiedzi 200 respondentów uporządkowano tematycznie i podzielono na:

1. **Sposób traktowania nauczyciela** (124 wypowiedzi – 62%) uwidaczniający się w:



- a) przejawianiu takich cech charakteru, jak: nieokazywanie szacunku, nieuczciwość, nieodpowiedzialność, chęć zemsty;
- b) braku akceptacji (z powodu niechęci do zajęć, które prowadzi);
- c) podważaniu każdej jego decyzji i nieprzyjmowaniu argumentów uzasadniających je;
- d) wykorzystywaniu przejawianej przez niego dobroci dla osiągnięcia osobistych korzyści;
- e) usprawiedliwianiu przed rodzicami swego niewłaściwego postępowania celowym działaniem wymierzonym przeciwko niemu po to, by ukazać go w nieprzychylnym świetle;
- f) dochodzeniu swych racji wyłącznie u zwierzchników np. dyrektora, wizytatora.

2. **Zachowanie ucznia** (76 wypowiedzi – 38%) odzwierciedlające się przez:

- a) nieprzyznawanie się do winy lub ukrywanie prawdy dotyczącej zdarzenia, by uniknąć konsekwencji;
- b) traktowanie każdej negatywnej opinii jako ograniczenie wolności osobistej lub łamania innych praw;
- c) koncentrowanie uwagi wyłącznie na własnych potrzebach i dążeniu do celu bez względu na uczucia innych;
- d) bezkrytyczne podejście do własnej osoby;
- e) nierzetelne wypełnianie obowiązków np. nieodrabianie zadań domowych, odpisywanie na sprawdzianach, ucieczki z zajęć.

Otrzymane wyniki są porównywalne z tymi uzyskanymi w rezultacie odpowiedzi na pytanie dotyczące sprawiedliwej postawy ucznia wobec nauczyciela, dlatego wyodrębniono dwie jednakowe kategorie podstawowe – sposób traktowania i zachowanie. Podobieństwo występuje również w liczbie wskazań, co oznacza, że są istotne dla ankietowanych zarówno w przypadku sprawiedliwego stosunku ucznia do nauczyciela, jak i niesprawiedliwego.

Natomiast argumentacja, którą posłużyli się respondenci, by wskazać, co w postawie ucznia wobec nauczyciela może być uznane za niesprawiedliwe została sprowadzona do relatywizacji wartości i kierowania się w życiu antywartościami, a także do utożsamiania szacunku dla siebie (podmiotowości) z egoizmem.

Bardzo pożądanym sposobem oddziaływania nauczyciela na rozwijanie w dzieciach poczucia sprawiedliwości są zajęcia z wykorzystaniem metod aktywizujących, ponieważ umożliwiają zaaranżowanie dowolnej sytuacji w celu doświadczenia określonych przeżyć. Pozwalają również na refleksję nad skutkami pozytywnego lub negatywnego postępowania, uczą komunikacji i współpracy.

A jako, że propozycje zajęć o charakterze wychowawczym ujęte w programach innowacyjnych, autorskich lub innych zawierają zazwyczaj przykłady działań aktywizujących pracę uczniów, dlatego postanowiłam ustalić – zadając respondentom **pytanie 7 ankiety** – **czy w Pana/Pani szkole jest realizowany projekt edukacyjny lub program innowacji pedagogicznej związany z kształtowaniem w dzieciach stosunku do wartości?** Spośród 200 nauczycieli, 152 (76%) odpowiedziało twierdząco, zaś 48 (24%) temu zaprzeczyło. Uzyskany wynik jest bardzo zadowalający i świadczy o tym, że w czterech z sześciu badanych szkół jest realizowana innowacja pedagogiczna lub podejmowane są działania wykorzystujące metodę projektu, dotyczące rozwijania w dzieciach sfery aksjologicznej. Można zatem stwierdzić, że uczniowie mają zapewnione – oprócz obowiązkowych wynikających bezpośrednio z ustawy o systemie oświaty, prawa oświatowego i innych uregulowań prawnych – takie oddziaływania wychowawcze, które kształtują ich moralne cechy charakteru.

Wobec powyższego postanowiłam poznać szczegóły i zapytać 200 nauczycieli (w **pytaniu 17 ankiety**), **w jakich okolicznościach ma Pan/Pani możliwość działania sprawiedliwego na rzecz ucznia?** Wszystkie odpowiedzi uporządkowano tematycznie oraz według liczby wskazań i podzielono na sytuacje dotyczące:

1. **Oceniania** (80% wypowiedzi);
2. **Rozwiązywania konfliktów** (10% wypowiedzi);
3. **Nagradzania i karania** (5,5% wypowiedzi);
4. **Kontaktów z rodzicami** uczniów (2,5% wypowiedzi);
5. **Przydzielania zadań** (2% wypowiedzi).

Uzyskany – najwyższy – wynik jest porównywalny z opiniami uczniów<sup>835</sup>. Zatem obie grupy są zgodne co do tego, iż to ocenianie w głównej mierze decyduje o postrzeganiu nauczyciela jako sprawiedliwego bądź nie, gdyż to jemu przypisują największą rangę.

Co dziesiąty respondent wymieniał okoliczności związane z rozwiązywaniem konfliktów, a pojedyncze wypowiedzi dotyczyły nagradzania i karania, kontaktów z rodzicami i przydziału zadań. Tak niski wybór może oznaczać, że takie sytuacje nauczycielom nie zdarzają często, a także, że są okolicznościami utrudniającymi „bycie” sprawiedliwym w kontaktach z uczniami i ich rodzicami – stąd niepostrzeżenie ich jako sprzyjających takiemu działaniu.

---

<sup>835</sup> Najczęściej wymienianą przez uczniów sytuacją – w której nauczyciel może okazać im swą sprawiedliwość – jest **ocenianie**. Por. część empiryczna, rozdział 1.2., Tabela 5.

Uzupełnienie powyższej wypowiedzi stanowi odpowiedź uzyskana podczas wywiadu na pytanie **(2 wywiadu), co ułatwia Panu/Pani podejmowanie działań na rzecz wzmocnienia poczucia sprawiedliwości uczniów?** Nauczyciele najczęściej wskazywali na wsparcie ze strony rodziców uczniów i dyrektora oraz współpracę z innymi nauczycielami. Niemniej istotne okazały się dla nich także efekty pracy dostrzegalne w pożądanym postępowaniu uczniów.

W związku z tym postanowiono zapytać ich (w **pytaniu 7 wywiadu**), **czy uważa Pan/Pani, że nauczyciele są odpowiednio przygotowani do pełnienia roli sprawiedliwego wychowawcy?** 56% respondentów stwierdziło, że tak, ponieważ stale doskonali swe kompetencje (m.in. czytając publikacje pedagogiczne i socjologiczne, uczestnicząc w różnych formach doskonalenia) oraz korzystają z rad innych nauczycieli. Dzięki temu potrafią wywierać pozytywny wpływ na uczniów ukazując im, jak współpracować z innymi i być kulturalnym, jak ponosić odpowiedzialność za swoje postępowanie oraz jak korzystać ze swoich praw.

44% nauczycieli przyznało, że nie jest dobrze przygotowana do pełnienia roli wychowawcy i uzasadniało to niesprzyjającymi ich działalności wychowawczej warunkami pracy, w której uwaga nauczyciela i osób nadzorujących go koncentruje się przede wszystkim na realizacji zadań dydaktycznych (mniej wychowawczych). Z tego powodu ich kompetencje, jako osób wspierających rodziców uczniów w wychowaniu dzieci ku wartościom są zaniedbywane. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są – ich zdaniem – niewystarczające umiejętności w rozwiązywaniu konfliktów między dziećmi (stosowane metody są nieskuteczne) i prowadzeniu merytorycznych rozmów z rodzicami uczniów, a także brak czasu na organizowanie przedsięwzięć sprzyjających poczuciu sprawiedliwości wychowanków (akcji charytatywnych, spotkań z osobami znaczącymi dla praworządności np. z «Rzecznikiem Praw Dziecka» i.in.).

Uzyskany wynik nie jest zadowalający, gdyż oznacza, że niemal połowa nauczycieli uważa, że nie posiada wystarczających umiejętności do pełnienia roli sprawiedliwego wychowawcy. Trudno się temu jednak dziwić, skoro nadrzędną rolę w edukacji przypisuje się kształceniu „kompetencji twardych” (mierzalnych).

W profesję nauczyciela wpisana jest umiejętność organizowania warsztatu pracy własnej i ucznia obejmująca między innymi projektowanie czynności w taki sposób, by osiągnąć zamierzony cel. W związku z tym zapytałam respondentów (w **pytaniu 34 ankiety**), **czy planując zajęcia dydaktyczne uwzględnia Pan/Pani zagadnienia związane**

**z kwestią sprawiedliwości?** Spośród 200 osób 134 (67%) często bierze ją pod uwagę, 58 (29%) rzadko, zaś 8 (4%) nigdy.

**Tabela 34: Uwzględnianie problematyki sprawiedliwości w planowaniu zajęć dydaktycznych**  
N=200

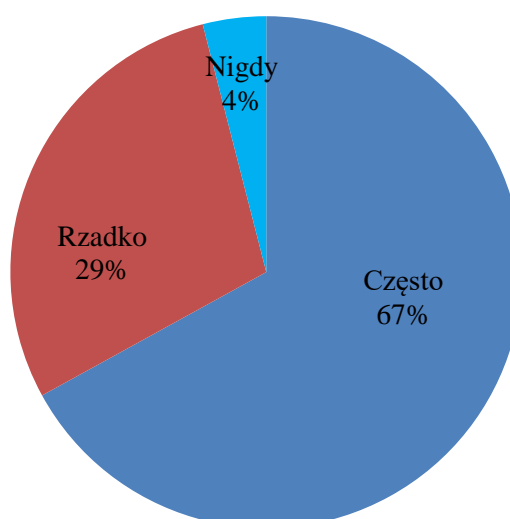
Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi					
		Często		Rzadko		Nigdy	
		N	%	N	%	N	%
1.	Czy planując zajęcia dydaktyczne uwzględnia Pan/Pani zagadnienia związane z kwestią sprawiedliwości?	134	67	58	29	8	4

Źródło: badania własne

### Wykres 31:

Uwzględnianie problematyki sprawiedliwości w planowaniu zajęć dydaktycznych

Czy planując zajęcia dydaktyczne uwzględnia Pan/Pani zagadnienia związane z kwestią sprawiedliwości?



Źródło: badania własne

Uzyskany wynik jest zatem optymistyczny i dowodzi, że znaczna część badanych (134 osoby – 67%) często uwzględnia problematykę dotyczącą sprawiedliwości w swojej działalności pedagogicznej. Jednak moja codzienna praca z dziećmi, współpraca z nauczycielami oraz prowadzona obserwacja pozwalają mi domniemywać, że deklaracje ankietowanych nie znajdują odzwierciedlenia w szkole i wynikają raczej ze znajomości oczekiwań lub ogólnych dyrektyw przełożonych. Przygotowane przez wydawnictwa przewodniki metodyczne mające wspierać planowanie pracy nauczyciela – nie sprawdziły się. Nauczyciel przestał korzystać z własnej wiedzy, inspiracji, doświadczeń. Zamiast być

„refleksyjnym praktykiem” stał się człowiekiem bezkrytycznym, realizującym czynności dydaktyczne niejako automatycznie – choć zgodnie z wytycznymi zapisanymi w otrzymanym scenariuszu.

W dalszym dociekaniu badawczym postanowiono zapytać o to (w **pytaniu 1 wywiadu**), w jaki sposób zapewnia Pan/Pani uczniom warunki niezbędne dla rozwoju ich poczucia sprawiedliwości. Nauczyciele byli zgodni co do tego, że najważniejszą kwestią jest konsekwencja w analizowaniu przyczyn i okoliczności zachodzących zdarzeń (omawianie ich z uczniami). Ponadto, wskazywali na: czuwanie nad bezpieczeństwem psychicznym i fizycznym uczniów oraz stwarzanie atmosfery sprzyjającej poczuciu sprawiedliwości wychowanków, wymieniając takie czynniki jak: umiejętność słuchania, przestrzeganie zasad i niekierowanie się uprzedzeniami. W mniejszym zakresie nauczyciele odnosili się do upowszechniania wiedzy wśród rodziców uczniów w zakresie wychowania moralnego dzieci.

Następnie analizie poddano czynniki sprzyjające poczuciu sprawiedliwości ucznia. W związku z tym zapytano 200 nauczycieli (w **pytaniu 22 ankiety**) o to, w jaki sposób wzmacnia Pan/Pani i wspiera sprawiedliwe decyzje i zachowania uczniów? 156 (78%) osób wskazało, że czyni to stosując **pochwały słowne** (pozytywny komentarz, informacja zwrotna) – w obecności uczniów danej klasy, rodziców czy całej społeczności szkolnej lub korzysta z **nagrody** w postaci pozytywnej oceny bądź punktów dodatknych, wyjścia do kina i muzeum. 32 (16%) ankietowanych stwierdziło, iż **organizują zajęcia**, na których ukazują właściwe wzorce zachowania i korzyści z niego wynikające, a także prowadzą **spontaniczne rozmowy** będące konsekwencją nieoczekiwanych sytuacji naturalnie występujących wśród uczniów. Natomiast zaledwie 12 (6%) respondentów wskazało, że wspiera sprawiedliwe decyzje i zachowania uczniów udzielając im **pomocy w rozwiązywaniu konfliktów**.

Nauczyciele najczęściej korzystają z narzędzi, o których najwięcej wiedzą, do których mają najszybszy dostęp i takich, które nie wymagają od nich nakładu czasu i pracy. Bo o ile pochwałę lub nagrodę można przydzielić w ciągu kilku minut i nauczyciel zazwyczaj potrafi to uczynić, gdyż tego między innymi był uczony na studiach wyższych, o tyle przygotowanie zajęć o tematyce aksjologicznej lub udzielanie pomocy w rozwiązywaniu konfliktów rówieśniczych w tak krótkim czasie i bez aktualnej wiedzy z zakresu filozofii wychowania czy psychologii już nie jest możliwe.

Po zapoznaniu się z opinią nauczycieli na temat warunków niezbędnych dla rozwoju poczucia sprawiedliwości wychowanków, postanowiono zapytać o to (w **pytaniu 3 wywiadu**), w jaki sposób chroni Pan/Pani uczniów przed formami niesprawiedliwości ze strony innych uczniów lub nauczycieli? Uzyskane odpowiedzi dotyczyły dwóch

zakresów: informowania uczniów o przysługujących im prawach oraz wskazywania optymalnych sposobów rozwiązywania problemów.

Zatem nauczyciele skoncentrowali się na aspektach, które z jednej strony odnoszą się do zdobywania przez wychowanków fachowej wiedzy na temat praworządności, a z drugiej – do nabywania przez nich umiejętności radzenia sobie z problemami na co dzień.

W związku z powyższą wypowiedzią skoncentrowano się na szczegółach i zapytano (w pytaniu 23 ankiety), **w jaki sposób redukuje Pan/Pani niesprawiedliwe zachowania uczniów względem siebie?** Spośród 200 udzielonych odpowiedzi, 154 (77%) respondentów uznało, że najskuteczniejszym sposobem są rozmowy z uczniami i ich rodzicami oscylujące wokół tematyki uczuć osoby niesprawiedliwie potraktowanej i konsekwencji niewłaściwego zachowania, a także dotyczące analizy problemu z różnych perspektyw, tzn. z punktu widzenia osoby pokrzywdzonej. 36 (18%) osób stosuje w tym celu gry i zabawy aktywizujące oraz organizuje pracę w grupach po to, by uczniowie mieli możliwość wzajemnego poznania się i współpracy. 6 (3%) korzysta z kar lub upomnień, natomiast 4 (2%) organizuje spotkania z pracownikami policji, straży miejskiej i straży pożarnej oraz wyjścia do miejsc związanych ze sprawiedliwością np. sądów.

Bardzo dobrze, że **rozmowa** znalazła się wśród odpowiedzi najczęściej wskazywanych przez nauczycieli, ponieważ pozwala na wyjaśnienie nieporozumień między dziećmi. Jednak istotne jest to, by była konstruktywna oraz, by osoby uczestniczące w niej nie stosowały wobec siebie formalnej przewagi, a każdy miał szansę na argumentację swojego postępowania.

Natomiast niemniej ważne od dialogu jest przeżycie, bezpośrednie doświadczenie, by lepiej zrozumieć wyrządzoną drugiej osobie krzywdę. Temu znakomicie służą **gry i zabawy** czy **forma pracy grupowej**, które uczą współpracy, komunikacji, przyjaznego współzawodnictwa, organizacji pracy, czyli takich umiejętności, których deficyt jest dziś zauważalny wśród dzieci. Jednak nauczyciele nie docenili dobrodziejstw z nich wynikających, co zapewne ma swe źródło w hierarchii zadań mu stawianych, a opierających się na rozwijaniu umiejętności bazowych – „kompetencji twardych”.

Sporadyczne wskazywanie **kar** może świadczyć o tym, że są nieskuteczne w niwelowaniu u uczniów zachowań niepożądanych względem siebie, albo też wynikają z obawy nauczycieli przed ewentualną konfrontacją z rodzicami uczniów czy reperkusjami ze strony organu sprawującego nadzór pedagogiczny.

Nauczyciele okazjonalnie korzystają również z możliwości współpracy z **instytucjami** stojącymi na straży sprawiedliwości lub innymi osobami pełniącymi funkcje związane

z zapewnieniem ładu i bezpieczeństwa, co – jak sędzę – wynika z niedostatecznej ilości czasu do dyspozycji nauczyciela niezbędnej do zorganizowania takiego wyjścia lub spotkania.

Pozytywnym jest, że wśród odpowiedzi respondentów były różne sposoby minimalizowania niesprawiedliwego zachowania między uczniami. Jednak, by uzyskane wyniki uwzględniały kompleksowo ten problem należało je uzupełnić również o środki stosowane w przypadku niewłaściwego postępowania ucznia wobec nauczyciela. Dlatego w **pytaniu 24** ankiety zapytano 200 osób, **w jaki sposób redukuje Pan/Pani niesprawiedliwe zachowanie uczniów względem nauczyciela?**

Podobnie – jak w przypadku najczęściej wskazywanej odpowiedzi na pytanie poprzednie (23 ankiety) – i tym razem 176 (88%) osób wymieniało rozmowę, jako formę zazwyczaj przez nich stosowaną. Jednak uwzględniono w niej – oprócz ucznia i rodzica – pedagoga i psychologa, o których nie wspomniano w sytuacjach nieporozumień uczniów między sobą. Celem prowadzonej konwersacji było: wyjaśnianie motywów, które kierowały wychowaniem, odwoływanie się do wartości moralnych i empatii, proponowanie kulturalnego sposobu rozwiązywania sporów oraz próba ustalenia sposobów zadośćuczynienia. 12 (6%) respondentów wskazało na kary lub upomnienia – jako skuteczne środki niwelujące niepożądane zachowanie ucznia w stosunku do nauczyciela – i tyle samo – 12 (6%) – na organizowanie zajęć aktywizujących.

Tym, co łączy wyniki dotyczące sposobów rozwiązywania przez nauczycieli konfliktów między uczniami, a uczniami i nauczycielami jest wybór **rozmowy** – jako rozwiązania najczęściej stosowanego. Natomiast to, co je różni, to fakt, że w przypadku niesprawiedliwego potraktowania nauczyciela przez ucznia, ankietowani dwukrotnie częściej – niż w przypadku takiego postępowania uczniów wobec siebie – wskazywali na stosowanie **kary** lub **upomnienia** i trzykrotnie rzadziej – na organizowanie lekcji z wykorzystaniem **metod aktywizujących**. Nie wymienili ponadto **współpracy z lokalnymi instytucjami** jako sposobu minimalizowania niepożądanego zachowania wobec nauczyciela.

Różnicę można dostrzec także w tym, że metody aktywizujące pracę uczniów podczas zajęć są częściej, niż kary – stosowane w przypadku redukcji niesprawiedliwego zachowania wśród rówieśników, natomiast w sytuacji niewłaściwej interakcji z nauczycielem mają takie samo – pod względem częstotliwości wyboru – znaczenie.

Zatem badani podają różnorodne sposoby wspierające poczucie sprawiedliwości uczniów. Jednak, by przekonać się, czy są wskazywane wyłącznie ze względu na oczekiwania, czy są rzeczywiście wykorzystywane w codziennej pracy z dziećmi, postanowiłam zapytać ich o przykłady takich działań. Przygotowane w tym celu pytania

odniesiono do trzech podmiotów: uczniów, ankietowanych nauczycieli oraz innych nauczycieli przez nich wskazanych, a – **41 ankiety** – brzmiało: **czy uczniowie podejmują działania na rzecz promowania sprawiedliwych postaw w ich szkole?**

Spośród 200 udzielonych odpowiedzi, 88 (44%) osób stwierdziło, że tak, a 112 (56%) uważało inaczej. Przypuszczam, że na decyzję respondentów uznających, że uczniowie nie działają na rzecz wspierania sprawiedliwych postaw w szkole, ma wpływ zarówno przekonanie, że rolą nauczyciela jest planowanie i organizowanie określonych zadań, a rolą ucznia ich wykonywanie, jak i fakt, że dzieci nie są zainteresowane takimi działaniami, ponieważ nie mają z nich określonych korzyści.

Jednak 88 osób (44%) było innego zdania, dlatego poproszono ich, by w pytaniu kolejnym (**42 ankiety**) napisali, **jakie działania podejmują uczniowie na rzecz promowania sprawiedliwych postaw w ich szkole?** Wskazania podzielono merytorycznie, zgodnie z częstotliwością ich występowania na:

**1. Samorządność szkolną (43% wypowiedzi):**

- a) wybór wśród nauczycieli i społeczności uczniowskiej rzecznika praw uczniów;
- b) organizowanie apeli dotyczących szanowania odmienności drugiego człowieka i dostrzegania jego indywidualności;
- c) przygotowanie konkursów i gazetek tematycznych na temat praw człowieka (dziecka, ucznia);
- d) przydzielanie obowiązków poszczególnym osobom w klasie;
- e) zorganizowanie „skrzynki pytań” zawierającej pisemne prośby i uwagi uczniów adresowane do nauczycieli;
- f) wnoszenie merytorycznych uwag do statutu szkoły dotyczących ocen z zachowania i poprawy sprawdzianów.

**2. Przedsięwzięcia wspierające sferę moralną (41% wypowiedzi):**

- a) dzień życzliwości i wybór najżyczliwszego ucznia w klasie;
- b) akcja „Miejska Dżungla” na rzecz równego traktowania osób niepełnosprawnych.
- c) inicjatywy dobroczynne na rzecz dzieci z chorobami nowotworowymi np. koncerty muzyki klasycznej, kiermasze świąteczne;
- d) lekcje tematyczne o przyjaźni, równości i życzliwości oraz o zasadach „fair play” podczas rywalizacji sportowych.

**3. Powoływanie się na doświadczenie i kompetencje osób dorosłych (16% wypowiedzi):**

- a) poszukiwanie wsparcia u pedagoga i dyrektora szkoły;



- b) oczekiwanie pomocy od wychowawcy, polegającej na zaproponowaniu uczniowi właściwego postępowania w sytuacjach problemowych.

Według opinii nauczycieli, uczniowie podejmują najczęściej (najliczniejsze wskazania) dwa rodzaje działań promujących sprawiedliwe postawy w ich szkole: w ramach aktywności samorządowej oraz akcji charytatywnych. Trzecim wymienianym działaniem jest korzystanie z pomocy nauczyciela, licząc na jego uznanie czy opinię.

Zatem uczniowie czerpią inspirację do kształtowania sprawiedliwych postaw z trzech źródeł: z prawa, edukacji równoległej promującej różne formy udzielania pomocy innym oraz – chociaż w znacznie mniejszym zakresie – ze wsparcia nauczyciela. To oznacza, że potrafią korzystać z oferowanych dóbr.

Jednak współodpowiedzialnymi za efekty wychowania są także nauczyciele, dlatego – w **pytaniu 43 ankiety** – postanowiłam zapytać ich, **czy podejmuje Pan/Pani inicjatywy, które rozwijają moralną sferę uczniów?** 136 (68%) – z 200 poddanych badaniu osób – zadeklarowało, że tak, zaś 64 (32%) były innego zdania. Uzyskany wynik jest przeciętny, a więc nieoptymalny, ponieważ świadczy o tym, że co trzeci nauczyciel jest niezaangażowanym wykonawcą zadań w zakresie rozwoju moralnego uczniów, zaś pozostała grupa czynnie uczestniczy w ich planowaniu i wdrażaniu.

Wobec tego w kolejnym pytaniu (**44 ankiety**) poproszono tych, którzy przyznali, że podejmują takie czynności (136 osób – 68%), by napisali, **jakie działania rozwijające sferę moralną uczniów są przez Pana/Panią podejmowane?** Wypowiedzi podzielono tematycznie – poczynając od najczęściej wskazywanych – na:

#### 1. Działalność lekcyjną (42% wypowiedzi):

- a) przeprowadzanie zajęć zgodne ze scenariuszem wskazanym w programie profilaktycznym;
- b) realizowanie tematyki godzin wychowawczych obejmujących kwestie moralności;
- c) prowadzenie rozmów na temat: odpowiedzialności za własne postępowanie, zadośćuczynienia za wyrządzone krzywdy, zasady „fair play” na zajęciach wychowania fizycznego, sposobów rozwiązywania i łagodzenia konfliktów oraz respektowania potrzeb innych osób;
- d) słuchanie i tworzenie bajek terapeutycznych;
- e) dobieranie lektur i przedstawień teatralnych z uwzględnieniem problematyki sprawiedliwości;
- f) tworzenie dekalogu klasowego zawierającego aspekty postępowania moralnego.

#### 2. Działalność pozalekcyjną (38% wypowiedzi):

- a) przygotowanie uczniów do udziału lub organizacji konkursów historycznych, literackich, recytatorskich;
- b) organizowanie uroczystości szkolnych i apeli podejmujących problemy społeczne: nietolerancja, wykluczenie, nienawiść na tle rasowym, wiekowym, płciowym i inne;
- c) prowadzenie warsztatów przez pedagoga na temat współpracy i sposobów rozwiązywania konfliktów;
- d) spotkania ze świadkami wydarzeń historycznych;
- e) wycieczki do miejsc pamięci.

### 3. **Działalność dobroczynną** (12% wypowiedzi):

- a) akcje charytatywne: „Szlachetna paczka”, wsparcie ubogich osób ze schroniska dla bezdomnych, zbiórka plastikowych zakrętek umożliwiającą zakup wózków inwalidzkich;
- b) pomoc wybranemu dziecku w Afryce w ramach programu „Adopcja Serca”, wsparcie dzieci w Indiach, na Madagaskarze czy Tajlandii przez akcję „Kolędnicy Misyjni”.

### 4. **Współpracę z różnymi instytucjami** (8% wypowiedzi):

- a) Muzeum Śląskim;
- b) Biblioteką Śląską;
- c) Poradniami psychologiczno-pedagogicznymi;
- d) szkołami zagranicznymi (wielokulturowość).

Uzyskane dane wskazują na liczebną przewagę dwóch obszarów działań rozwijających moralną sferę uczniów. Pierwszy dotyczy zajęć lekcyjnych, a drugi pozalekcyjnych. Oba wykraczają poza dydaktyczną rolę nauczyciela obejmując aspekt profilaktyczny i wychowawczy. Kilkanaście procent odniosło swój wybór do działalności dobroczynnej, a kilka do współdziałania z instytucjami kultury i placówkami oświatowymi.

Zatem nauczyciele deklarują, że uwzględniają w swej pracy na lekcji czynniki sprzyjające rozwojowi moralnemu dzieci, co oznacza, że są świadomi ich konieczności nie tylko na zajęciach pozalekcyjnych, ale również przy okazji współpracy pozaszkolnej z ośrodkami kultury, nauki czy organizacjami charytatywnymi.

Należało jeszcze uwzględnić opinię ankietowanych odnoszącą się do ich współpracowników, dlatego zapytałam (w **pytaniu 45 ankiety**), czy w szkole są **podejmowane przez innych nauczycieli inicjatywy, które rozwijają moralną sferę uczniów?** Spośród 200 odpowiedzi 52 (26%) było twierdzących, a 148 (74%) przeczących. Zatem niemal co trzeci respondent dostrzega działania podejmowane z inicjatywy innych

nauczycieli. A jeżeli – jak ukazują wyniki uzyskane w odpowiedzi na pytanie 46 ankiety – 32% nie podejmuje żadnych czynności w zakresie rozwoju moralnego swych uczniów, to dobrze, że niemal tyle samo zauważa je u innych.

By poznać szczegóły tych projektów zapytałam respondentów, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie 45 (52 osoby – 26%), aby napisali (w **pytaniu 46 ankiety**) **jakie działania rozwijające moralną sferę uczniów są podejmowane przez innych nauczycieli?** I tym razem wypowiedzi uporządkowano (uwzględniając kryterium merytoryczne i częstotliwość występowania), wyliczając:

**1. Zajęcia zorganizowane, wspierające sferę moralną uczniów (46% wypowiedzi):**

- a) warsztaty z wykorzystaniem metod aktywizujących: „Dziecko w świecie wartości”, „Stop agresji”;
- b) innowacja pedagogiczna „Świat wartości w świecie dziecka”;
- c) teatr szkolny „36”;
- d) konkursy profilaktyczne: „Razem damy radę”, „Mam prawdziwych przyjaciół, gdyż jestem przyjacielem”, „Co dwie głowy to nie jedna”;
- e) szkolne uroczystości, apele porządkowe i tematyczne: „Nie jesteś sam”, „Bądź dobrym przyjacielem”;
- f) obchody Dnia autyzmu, Dnia osób z zespołem Downa, Dnia miłych słówek – wybór króla i królowej uprzejmości.

**2. Kampanie humanitarne (39% wypowiedzi):**

- a) akcja charytatywna wspierająca dziecko z chorobą nowotworową, pomoc zwierzętom ze schronisk;
- b) przedsięwzięcie UNICEF „Prezenty bez Pudła” wspomagające dzieci z Afryki.

**3. Współpracę z Klubem Seniora (12% wypowiedzi):**

- a) przygotowanie dla osób starszych uroczystości z okazji świąt np. Dnia babci i dziadka, wykonywanie wspólnie z nauczycielami i dziećmi ozdób świątecznych.

**4. Zmiany kryteriów ocen z zachowania w statucie szkoły (3% wypowiedzi).**

Jak wynika z zobrazowanych danych, respondenci dostrzegają zazwyczaj dwa typy działań: urozmaicone zajęcia z uczniami oraz akcje humanitarne. Kilkanaście procent powołało się na czynności na rzecz osób starszych, a kilka na zmiany w systemie oceniania.

Przykłady podawane przez ankietowanych dowodzą, że działania rozwijające moralną sferę uczniów są zauważalne w szkole przez innych nauczycieli. A skoro są widoczne, to znaczy, że nie ograniczają się wyłącznie do przestrzeni klasowej. Zachęcając dzieci do

różnej formy aktywności dla ich własnego dobra lub na rzecz innych, „wychodzą poza mury szkoły” i pokazują inne obszary aktywności etycznej.

Opisane sytuacje i działania podejmowane przez nauczycieli na rzecz rozwoju moralnego uczniów należało jeszcze uzupełnić o częstotliwość prowadzonych rozmów w tym zakresie. W związku z tym poproszono 200 respondentów, aby odpowiedzieli na pytanie **(49 ankiety), kiedy ostatnio w szkole miała miejsce dyskusja grona pedagogicznego dotycząca konieczności wspierania rozwoju uczniów w sferze moralnej?** 71 (35,50%) osób odpowiedziało, że trzy miesiące temu, 28 (14%) wskazało, iż pół roku temu, 17 (8,50%) uznało, iż nigdy się nie odbyła, a 8 (4%) stwierdziło, że rok temu. Natomiast, aż 76 (38%) nauczycieli wybrało „inne” wpisując, iż rozmowa taka ma miejsce: codziennie, na każdej przerwie oraz, że odbyła się przed tygodniem.

**Tabela 35: Częstotliwość rozmów prowadzonych w gronie pedagogicznym na temat konieczności wspierania rozwoju moralnego uczniów**

N=200

Lp.	Pytanie: Kiedy ostatnio w szkole miała miejsce dyskusja grona pedagogicznego dotycząca konieczności wspierania rozwoju uczniów w sferze moralnej?			Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Trzy miesiące temu			71	35,50
2.	Pół roku temu			28	14,00
3.	Nigdy			17	8,50
4.	Rok temu			8	4,00
5.	Inne:		Codziennie	37	18,50
	N	%	Na każdej przerwie	23	11,50
	76	38	Przed tygodniem	16	8,00
6.	<b>Razem:</b>			<b>200</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Odpowiedzi respondentów wskazujące, że dyskusja w gronie pedagogicznym na temat konieczności wspierania rozwoju moralnego uczniów odbyła się **trzy miesiące temu**, odniesiono do posiedzeń rady pedagogicznej i konferencji samokształceniowej (35,50%), natomiast spotkania zachodzące w odstępach **półrocznych** (14%) i **rocznych** (4%) – do konferencji podsumowujących. Zatem były to rozmowy odbywające się podczas formalnych spotkań wynikających z planu pracy szkoły, ale uwzględniały również formę doskonalącą warsztat nauczyciela (konferencja samokształceniowa).

Częstotliwość pozostałych dyskusji – ujętych w opcji „inne” – respondenci uzasadniali zaistniałymi okolicznościami twierdząc, że występują zawsze „kiedy dochodzi do jakiejś sytuacji kryzysowej”, odbywają się w małych grupach i dotyczą rozwiązania konkretnego problemu i działań profilaktycznych, a mają miejsce:

1. **Codziennie** w pokoju nauczycielskim (18,50%);
2. **Na każdej przerwie** „toczy się rozmowa o zachowaniu uczniów” (11,50%);  
lub odbyły się:
3. **Przed tygodniem** – w ramach realizacji tygodnia profilaktyki i spotkania zespołu wychowawczego (8%).

Jak wynika z powyższej analizy, 38% respondentów, którzy wybrali opcję „inne” deklaruje, że dyskusje na temat wspomagania rozwoju moralnego uczniów wynikają z okoliczności, takich jak: konflikty rówieśnicze czy analiza programów profilaktycznych i wychowawczych podczas spotkań w zespole. Oznacza to, że rozmowy te nie są wyłącznie spontaniczne i nieprzemyślane ale, że zostały uprzednio zaplanowane i wynikały z dbałości o wrażliwość moralną wychowanków.

Wszelkie działania podejmowane przez nauczycieli nie będą skuteczne, jeżeli nie zostaną wzmocniane przez innych np. przełożonych. Dlatego, w **pytaniu 30 ankiety** zapytałam, **czy dyrektor szkoły wspiera Pana/Panią w działaniach na rzecz sprawiedliwości wobec uczniów?** Spośród 200 udzielonych odpowiedzi, aż 194 (97%) stwierdziło, że tak, a 6 (3%) uważało inaczej. Zatem niemal wszyscy ankietowani nauczycieli (194 osoby – 97%) mogą liczyć na pomoc dyrektora. Oznacza to, że jest dla nich osobą znaczącą – w zakresie podejmowanych działań wychowawczych na rzecz rozwoju moralnego swych uczniów.

Dlatego postanowiłam poznać szczegóły i zapytać (w **pytaniu 31 ankiety**) respondentów, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie 30 (194 osoby – 97%), **w jaki sposób dyrektor szkoły wspiera Pana/Panią w działaniach na rzecz sprawiedliwości wobec uczniów?** Wszystkie odpowiedzi uszeregowano merytorycznie i według liczby wskazań. Dotyczyły postępowania dyrektora w stosunku do nauczycieli, uczniów i rodziców, polegającego na tym, że:

1. **Okazuje** szacunek, jest życzliwy, uczciwy i bezstronny (26% wypowiedzi);
2. **Stosuje wzmocnienia pozytywne** – udziela pochwał słownych, rzeczowych, nagradza i zachęca do podejmowania różnych inicjatyw ukazując ich znaczenie (23% wypowiedzi);
3. **Zarządza** (21% wypowiedzi) w taki sposób, że:
  - a) dba o przyjazną atmosferę w placówce;
  - b) wspiera radą;
  - c) służy pomocą;
  - d) okazuje zainteresowanie dla działań innych;
  - e) potrafi współpracować.

4. **Organizuje** (16% wypowiedzi):

- a) **szkolenia**, warsztaty, zajęcia otwarte na temat: komunikacji interpersonalnej, sposobów radzenia sobie z agresywnymi zachowaniami uczniów, rozwiązywania sytuacji trudnych, wyrażania emocji w sposób akceptowany przez innych, problematyki zajęć wychowawczych;
- b) **apele** o charakterze wychowawczym na temat bezpieczeństwa i zagrożeń, odpowiedzialności moralnej i prawnej;
- c) **spotkania** z przedstawicielami policji, straży miejskiej, straży pożarnej, wojsk lądowych.

5. **Przeprowadza rozmowy** z nauczycielami, uczniami i rodzicami, podczas których każda ze stron ma możliwość omówienia zaistniałej sytuacji problemowej i znalezienia optymalnego rozwiązania (12% wypowiedzi);

6. **Monitoruje**, czy nauczyciele, uczniowie i rodzice postępują według przyjętych zasad obowiązujących na terenie placówki (2% wypowiedzi).

Jak wynika z powyższych wypowiedzi, najczęstszym wsparciem udzielanym nauczycielom przez dyrektora jest sposób traktowania wywierający na nich pozytywny wpływ (26%). Respondenci zwrócili uwagę także na stosowany system motywacyjny (23%) i umiejętność zarządzania personelem (21%). Nieco rzadziej wymieniali szkolenia, apele i spotkania ze służbami mundurowymi (16%) oraz rozmowy ze zwaśnionymi stronami (12%). Sporadycznie wskazywali zaś na sprawowany system kontroli (2%).

Zatem postawa dyrektora, pochwała za wykonaną pracę, troska o sprzyjający klimat szkoły, to – w opinii respondentów – najczęstsze sposoby wspomagające ich sprawiedliwe działania na rzecz uczniów odzwierciedlające pozytywny stosunek do drugiego człowieka.

Oznacza to, że dyrektor jest osobą im bliską, ponieważ nie ogranicza się do działań zaplanowanych i przeprowadzanych przez innych (szkolenia, rozmowy, kontrole), ale podejmuje czynności spontanicznie. Wynika to zapewne z posiadanego doświadczenia w zarządzaniu zespołem i skuteczności swych działań.

Powyższe wypowiedzi nauczycieli – na temat wsparcia udzielanego przez dyrektora szkoły – potwierdzają te, uzyskane podczas **wywiadu**. Respondenci zapytani (w **pytaniu 9 wywiadu**) o to, **jakie są Pana/Pani oczekiwania wobec dyrektora szkoły w zakresie wspierania nauczycieli w wychowaniu uczniów do sprawiedliwości?**, najczęściej wymieniali okazywanie szacunku i uznania dla podejmowanych działań (docenianie wysiłków), wspieranie w sytuacjach trudnych wychowawczo (wskazywanie optymalnych rozwiązań problemu) oraz zapewnianie środków finansowych na doskonalenie pracy

wychowawczej (zakup publikacji np. pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, udział w różnych formach doskonalenia itp.). Natomiast nadzorowanie ich pracy (hospitacje, kontrole dokumentacji i dyżurów, indywidualne rozmowy z uczniami na temat zaistniałej sytuacji problemowej) uznali za najmniej wspierające.

Zatem, dobrze że oczekiwania nauczycieli wobec dyrektora znajdują swe odzwierciedlenie w rzeczywistości.

W dalszych czynnościach badawczych dokonałam interpretacji **dokumentów szkolnych**, poszukując w nich zapisów dotyczących sytuacji szkolnych i działań podejmowanych przez nauczycieli w celu rozwijania w dzieciach poczucia sprawiedliwości.

W **statutach**<sup>836</sup> – pięciu z sześciu analizowanych placówek – można przeczytać jedynie o okolicznościach związanych z udzielaniem uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Działania nauczycieli koncentrują się wówczas na organizowaniu i prowadzeniu: zajęć socjoterapeutycznych, warsztatów, porad i konsultacji (na temat rozwiązywania konfliktów, właściwych kontaktów z rodzicami i rówieśnikami) oraz spotkań mediacyjnych – w przypadku sytuacji kryzysowych i konfliktowych.

Jako, że statut jest dokumentem dotyczącym organizacji pracy szkoły, to nie zawiera szczegółowych przykładów działań nauczycieli. Natomiast programy wychowawcze i profilaktyczne już tak.

W **programach wychowawczych** najczęściej zauważalne są działania nauczycieli, które odnoszą się do organizacji zajęć, na temat: cech charakteru Ślązaków (pracowitość, odpowiedzialność, szacunek) ujętych na tle wartości narodowych i ogólnoludzkich (udział w spektaklach, przeglądach pieśni i prozy, przedstawieniach teatralnych, seansach filmowych)<sup>837</sup>, wartości (tolerancji, życzliwości, odpowiedzialności, szacunku, wrażliwości), zasad dobrego zachowania<sup>838</sup>, praw i obowiązków człowieka (dziecka, ucznia) – w oparciu

---

<sup>836</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 14-16; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 7, 28-29; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 27-29; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 23-24; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 53-54.

<sup>837</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 11-12, 14; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 5-7.

<sup>838</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 11-12; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10-11; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila

o Konwencję o Prawach Dziecka i Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności<sup>839</sup>. Ponadto opisane są działania koncentrujące uwagę nauczycieli na przygotowaniu uroczystości szkolnych związanych z obchodami świąt narodowych – w celu wpajania uczniom szacunku do symboli narodowych i miejsc pamięci<sup>840</sup>.

Nieco mniej jest przedsięwzięć dotyczących organizowania: spotkań z twórcami filmu, literatury i sztuki, aktywnego uczestnictwa w kulturze (udział w spektaklach teatralnych, koncertach, projekcjach filmowych) – w celu wskazywania pozytywnych wzorców<sup>841</sup>, konkursów na temat samorządności i wyborów do samorządu uczniowskiego<sup>842</sup>. Nauczyciele przeprowadzają również ćwiczenia z zakresu nabywania przez uczniów umiejętności: współzawodnictwa (udział w konkursach, zawodach, turniejach klasowych, szkolnych i międzyszkolnych)<sup>843</sup>, empatii, radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami<sup>844</sup>.

Natomiast najmniej dostrzegalna jest organizacja akcji charytatywnych<sup>845</sup> oraz inicjowanie działań polegających na przygotowaniu i prowadzeniu zajęć mających na celu: analizowanie przykładów nietolerancji w szkole, rodzinie, społeczeństwie<sup>846</sup>, ocenianie swego zachowania i postępowania innych w różnych sytuacjach życia społecznego<sup>847</sup>, ukazywanie kulturalnej postawy na imprezach sportowych<sup>848</sup>, uroczystościach i zabawach szkolnych<sup>849</sup>, doskonalenie umiejętności współpracy w zespole klasowym, szkolnym, rodzinnym<sup>850</sup>.

---

Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 6; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

<sup>839</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 9; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 1-2.

<sup>840</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 10; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 5-6, 13.

<sup>841</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 13; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 4.

<sup>842</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 5; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 6.

<sup>843</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 6; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 10.

<sup>844</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2-3.

<sup>845</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 6.

<sup>846</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2.

<sup>847</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 6.

<sup>848</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3.

<sup>849</sup> Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 5.

<sup>850</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 5.



W **programach profilaktycznych** przeprowadzane zazwyczaj przez nauczycieli działania dotyczą organizowania zajęć: ukazujących sposoby rozwiązywania problemów<sup>851</sup>, relaksacyjnych – w celu poznawania technik relaksacyjnych i metod radzenia sobie w sytuacjach trudnych<sup>852</sup>, na temat tolerancji, empatii, wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka<sup>853</sup>, odpowiedzialnego korzystania z własnych praw i obowiązków<sup>854</sup>, nabywania umiejętności w wyrażaniu własnych uczuć i w radzeniu sobie z napięciem emocjonalnym<sup>855</sup>.

Znacznie rzadziej można dostrzec działania związane z organizacją zajęć na temat sposobów zapobiegania przemocy, eliminowania agresji słownej i fizycznej wśród uczniów<sup>856</sup>, natomiast sporadycznie – z organizacją akcji charytatywnych<sup>857</sup> i demokratycznych wyborów do samorządu uczniowskiego<sup>858</sup>. Również okazjonalnie wymieniane są: spotkania z pracownikami sądu, policji, straży pożarnej<sup>859</sup> i zajęcia sportowe ukazujące zasady kulturalnego kibicowania<sup>860</sup>.

Jak wynika z powyższej analizy programów wychowawczych i profilaktycznych – w celu rozwijania w dzieciach poczucia sprawiedliwości nauczyciele najczęściej planują zajęcia związane z: kształtowaniem pożądanych dla poczucia sprawiedliwości cech

<sup>851</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 13; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 8; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”, s. 3-4; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

<sup>852</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 12-13; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 6; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 9.

<sup>853</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 10; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 6; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

<sup>854</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 12; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”, s. 22; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

<sup>855</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 11; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”, s. 3.

<sup>856</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 15; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”, s. 3.

<sup>857</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

<sup>858</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

<sup>859</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

<sup>860</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

charakteru, ukazywaniem wartości niezbędnych w zachowaniu ładu społecznego (tolerancja, życzliwość, odpowiedzialność, szacunek), poznaniem praw i obowiązków dziecka (ucznia). Zwracają również uwagę m.in. na samorządność, współpracę z innymi, stosunek do drugiego człowieka, sposoby rozwiązywania konfliktów, szacunek dla tradycji i symboli narodowych.

Zapisy te odzwierciedlają zatem odpowiedzi nauczycieli na pytania ankietowe dotyczące działań realizowanych w celu rozwijania sfery moralnej uczniów.

Podczas **obserwacji** lekcji z języka polskiego i historii można było zauważyć wiele działań nauczycieli zainicjowanych w celu rozwijania w dzieciach poczucia sprawiedliwości. Ze względu na ich charakter podzielono je na: zaplanowane i niezaplanowane.

Wśród **zaplanowanych** wyróżniono następujące:

1. Odtwarzanie fragmentów filmu „Klasa” i ustosunkowywanie się uczniów do sposobu prowadzenia lekcji oraz rozwiązywania problemów wychowawczych przez ukazanych w nim nauczycieli;
2. Omawianie tekstu literackiego „Superbohater” w celu przedstawienia cech charakteru i postaw bohaterów sprzed lat i współczesnych;
3. Prowadzenie rozmów na temat problemów współczesnego świata (terroryzm, konflikty zbrojne, nędza, katastrofy ekologiczne) przez pryzmat praw przysługujących każdemu człowiekowi;
4. Prowadzenie dyskusji dotyczących rozpowszechniania w Internecie nieprawdziwych informacji np. w celu zaimponowania innym i sposobów ich przezwyciężania;
5. Organizowanie akcji „Góra grosza” – planowanie zbiórek, podział zadań, wybór osób nadzorujących przedsięwzięcie;
6. Omawianie znaczenia mediów w prowadzeniu akcji charytatywnych.

Natomiast działania **niezaplanowane** wynikały z sytuacji nieprzewidzianych i dotyczyły: rozmów z uczniami na temat zasad zachowania obowiązujących w szkole, stosunku do nauczycieli, uczuć towarzyszących ofiarom przemocy, kar za przewinienia i zadośćuczynienia za wyrządzone krzywdy.

Jak wynika z powyższych przykładów nauczyciele inspirują uczniów do pracy wychowawczej nad sobą, zachęcają ich do przemyśleń i dyskusji. Posługując się tekstem, filmem lub własnym przykładem próbują odnieść się do rzeczywistości, z którą ich podopieczni stykają się poza szkołą.

## Podsumowanie

Z analizy zebranego materiału wynika, że sprawiedliwa postawa nauczyciela wobec ucznia najczęściej uwidacznia się w sposobie traktowania go (42,50% wypowiedzi) i podczas oceniania (37,50% wypowiedzi). Jedynie co piąty ankietowany utożsamiał ją z umiejętnością rozwiązywania konfliktów (20% wypowiedzi).

W przypadku przejawiania sprawiedliwej postawy ucznia wobec nauczyciela respondenci zwrócili szczególną uwagę na sposób traktowania (aspekt był również ważny w przypadku sprawiedliwej postawy nauczyciela wobec ucznia) – 58,50% wypowiedzi. Licznie wskazywali także na zachowanie ucznia (41,50% wypowiedzi).

W odniesieniu do niesprawiedliwej postawy nauczyciela wobec wychowanka, ankietowani ponownie najczęściej opowiadali się za sposobem traktowania ucznia (67% wypowiedzi). Trzykrotnie mniej wyborów przyznali ocenianiu (21% wypowiedzi), a sporadycznie wskazywali na rozwiązywanie sytuacji konfliktowych (12% wypowiedzi).

Natomiast w przypadku niesprawiedliwej postawy ucznia wobec nauczyciela, badani również stwierdzili, że najistotniejszy jest sposób traktowania (62% wypowiedzi) i zachowanie ucznia (38% wypowiedzi).

Znaczna większość nauczycieli (76%) zadeklarowała, iż w ich szkole jest realizowany projekt edukacyjny, innowacja lub inny program kształtujący w dzieciach stosunek do wartości.

Wśród sytuacji, w których nauczyciele mają możliwość działania sprawiedliwego na rzecz ucznia, aż 80% ankietowanych wymieniło tę związaną z ocenianiem. 10% odniosło się do okoliczności dotyczących rozwiązywania konfliktów, a 5,5% do nagradzania i karania. Na kontakty z rodzicami wskazało 2,5% ankietowanych, zaś na przydział zadań – 2%.

Na podstawie opinii nauczycieli udzielających wywiadu, tym co ułatwia im podejmowanie działań na rzecz wzmacniania poczucia sprawiedliwości uczniów jest najczęściej wsparcie ze strony rodziców uczniów i dyrektora oraz współpraca z innymi nauczycielami. Nieco mniejsze znaczenie nadali efektom pracy dostrzegalnym w pożądanym zachowaniu uczniów.

Jak wynika z przeprowadzonego wywiadu, 56% nauczycieli uważa, że jest dobrze przygotowana do pełnienia roli wychowawcy, ponieważ stale doskonali swoje kompetencje oraz korzystają z rad fachowców. Zaś 44% było innego zdania i uzasadniało to niesprzyjającymi ich działalności wychowawczej warunkami pracy (koncentracja na rozwijaniu „kompetencji twardych”) skutkującymi niewystarczającymi umiejętnościami

w rozwiązywaniu konfliktów między dziećmi oraz prowadzeniu merytorycznych rozmów z rodzicami uczniów. Ponadto, nauczyciele wymieniali brak czasu – jako czynnik uniemożliwiający im organizowanie przedsięwzięć sprzyjających poczuciu sprawiedliwości wychowanków (akcji charytatywnych, spotkań z osobami znaczącymi dla praworządności).

67% respondentów często uwzględnia w planowaniu zajęć dydaktycznych problematykę sprawiedliwości, 29% rzadko, a 4% w ogóle nie bierze jej pod uwagę.

Nauczyciele stwierdzili (podczas wywiadu), że w celu zapewniania uczniom warunków koniecznych dla rozwoju ich poczucia sprawiedliwości najistotniejsza jest analiza przyczyn i okoliczności zachodzących zdarzeń, czuwanie nad bezpieczeństwem psychicznym i fizycznym uczniów oraz stwarzanie atmosfery sprzyjającej ich poczuciu sprawiedliwości. Za najmniej ważne uznali upowszechnianie wiedzy wśród rodziców uczniów w zakresie wychowania moralnego dzieci.

Wspierając decyzje moralne swych uczniów nauczyciele najczęściej stosują wzmocnienia pozytywne, takie jak: pochwały i nagrody (78% wypowiedzi). Znacznie rzadziej (16% wypowiedzi) organizują zajęcia i prowadzą rozmowy, zaś sporadycznie (6% wypowiedzi) udzielają pomocy w rozwiązywaniu konfliktów.

Nauczyciele uznali (udzielając odpowiedzi na pytanie podczas wywiadu), że chronią uczniów przed niesprawiedliwością ze strony innych przez informowanie ich o przysługujących im prawach oraz wskazując sposoby rozwiązywania problemów.

Aby zredukować niesprawiedliwe zachowanie uczniów wobec siebie, aż 77% nauczycieli wykorzystuje rozmowę. Jedynie 18% stosuje gry lub zabawy aktywizujące i pracę w grupach, zaś zaledwie 3% – kary i upomnienia. Tylko 2% ankietowanych organizuje w tym celu wyjścia do sądu, spotkania z funkcjonariuszami policji, straży miejskiej i straży pożarnej.

Natomiast w przypadku ograniczania nieprawidłowego zachowania uczniów wobec nauczyciela, również najczęściej stosowanym sposobem jest rozmowa (88% wypowiedzi). Zaledwie 6% wypowiedzi, respondenci odnieśli do kar i upomnień i tyle samo (6% wypowiedzi) do przygotowania zajęć z zastosowaniem metod aktywizujących.

44% respondentów było zdania, że uczniowie podejmują działania na rzecz promowania sprawiedliwych postaw w ich szkole. Są one najczęściej związane z samorządnością (43% wypowiedzi) i rozwijaniem empatycznej postawy wobec innych (41% wypowiedzi). Natomiast okazjonalnie odnoszą je do nauczyciela, jako autorytetu, w którym szukają wsparcia chcąc podjąć słuszną moralnie decyzję (16% wypowiedzi).

68% ankietowanych deklarowało, że inicjuje w szkole działania rozwijające sferę moralną uczniów. 42% swych wypowiedzi odnieśli do zajęć lekcyjnych (stosowanie metod aktywizujących, realizowanie tematyki godzin wychowawczych i programów profilaktycznych), a 38% do pozalekcyjnych (konkursy, wycieczki, warsztaty). Jedynie 12% wypowiedzi dotyczyło wspierania akcji charytatywnych, zaś 8% – współpracy z ośrodkami kultury czy placówkami oświatowymi.

26% respondentów uznało, że również inni nauczyciele podejmują w szkole działania rozwijające sferę moralną uczniów. Są nimi najczęściej uprzednio zaplanowane zajęcia, np. w ramach innowacji pedagogicznej, teatru szkolnego czy uroczystości (46% wypowiedzi) oraz akcje dobroczynne (39% wypowiedzi). Zaledwie 12% wypowiedzi odniesiono do współpracy z klubem osiedlowym, a sporadycznie do działań, które dotyczyły formalnych zmian w systemie oceniania (3% wypowiedzi).

38% ankietowanych zadeklarowało, że dyskusje w gronie pedagogicznym dotyczące wspierania rozwoju moralnego uczniów, odbywają się nie rzadziej, niż raz w tygodniu. 35,50% było zdania, że rozmawiano na ten temat trzy miesiące temu, a 14%, iż przed sześcioma miesiącami. Jedynie 8,50% stwierdziło, że takie rozmowy nigdy się nie odbyły, a 4%, iż miały miejsce rok temu.

97% nauczycieli, podejmując działania na rzecz sprawiedliwości wobec swych uczniów może liczyć na wsparcie dyrektora. Najczęściej przejawia się ono w sposobie traktowania (26%), pochwałach (23%) i umiejętności zarządzania (21%). Nieco mniej – w organizowaniu szkoleń, apeli, spotkań z przedstawicielami służb mundurowych (16%) i rozmów ze skłóconymi stronami (12%). Zaś sporadycznie podczas sprawowania kontroli (2%).

Przeprowadzony wywiad z nauczycielami potwierdził dane uzyskane na pytanie ankietowe dotyczące wsparcia udzielanego przez dyrektora w kształtowaniu poczucia sprawiedliwości uczniów. Najczęściej wymieniali bowiem: okazywanie szacunku i uznania dla podejmowanych działań, wspieranie w sytuacjach trudnych wychowawczo oraz zapewnianie środków finansowych na doskonalenie pracy wychowawczej. Natomiast za najmniej wspierające uznali nadzorowanie ich pracy przez hospitacje i kontrole.

Analiza dokumentów szkolnych – przez pryzmat obecności zapisów dotyczących sytuacji i działań nauczycieli w celu rozwijania poczucia sprawiedliwości swych uczniów – wykazała, że w statutach jest nią pomoc psychologiczna i pedagogiczna udzielana w formie zajęć socjoterapeutycznych, warsztatów, porad, konsultacji i spotkań mediacyjnych.

W programach wychowawczych najczęściej wyłaniają się działania polegające na organizowaniu zajęć na temat: cech charakteru Ślązaków (pracowitość, odpowiedzialność, szacunek), wartości (tolerancji, życzliwości, wrażliwości), zasad kulturalnego zachowania oraz praw i obowiązków człowieka. Nieco mniej jest w nich o przygotowaniu: wyborów do samorządu uczniowskiego, uroczystości z okazji świąt narodowych, spotkań z twórcami filmu, literatury i sztuki, konkursów na temat samorządności, a także ćwiczeń z zakresu współzawodnictwa, empatii, radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami. Zaś sporadycznie można dostrzec zapisy o organizacji akcji charytatywnych oraz zajęć dotyczących kulturalnej postawy i umiejętności współpracy z innymi.

Natomiast zapisy w programach profilaktycznych ukazują, iż nauczyciele przeważnie organizują zajęcia dotyczące: sposobów rozwiązywania problemów i zapobiegania przemocy, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, technik relaksacyjnych, wartości moralnych, praw i obowiązków człowieka oraz umiejętności wyrażania uczuć. Okazjonalnie widnieją informacje o działaniach związanych z przeprowadzaniem akcji charytatywnych i wyborów do samorządu, zajęć sportowych (ukazujących zasady kulturalnego kibicowania) oraz spotkań z pracownikami sądu, policji, straży pożarnej.

Obserwacja lekcji z języka polskiego i historii ukazała, że nauczyciele inicjują działania, by rozwijać poczucie sprawiedliwości uczniów. Czynią to w sposób zaplanowany i niezaplanowany. Na zajęciach uprzednio przygotowanych odtwarzają filmy o sposobach nauczania w innych krajach, omawiają teksty literackie o bohaterach sprzed lat i współczesnych, prowadzą rozmowy na temat problemów współczesnego świata, dyskusje dotyczące rozpowszechniania nieprawdziwych informacji w Internecie, a także na temat roli mediów w przeprowadzaniu akcji charytatywnych. Ponadto wyznaczają uczniom zadania polegające na zorganizowaniu akcji dobroczynnej w szkole. Natomiast działania niezaplanowane dotyczą rozmów nauczycieli z uczniami na temat zasad zachowania obowiązujących w szkole, stosunku do nauczycieli, uczuć towarzyszących ofiarom przemocy, kar za przewinienia i zadośćuczynienia za wyrządzone krzywdy.

Aranżowanie przez nauczycieli sytuacji sprzyjających rozwijaniu w dzieciach poczucia sprawiedliwości nie jest zadaniem łatwym. Wymaga odpowiedniej wiedzy psychologicznej i filozoficznej, czasu na przemyślenie sytuacji i przygotowanie. Dlatego dobrze, że działania te odbywają się także w ramach innych czynności, np. przy organizacji koncertów charytatywnych i pracy wolontaryjnej, ponieważ pozwalają wówczas włączyć w ich planowanie także uczniów. A to z kolei sprzyja optymalizacji procesu wychowania, w którym kształtują się pożądane moralnie cechy charakteru wychowanków.

## 2.4. Współpraca nauczycieli z rodzicami w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów

Środowisko szkolne tworzą głównie trzy podmioty – nauczyciele, uczniowie oraz ich rodzice. To od ich współdziałania na wszystkich płaszczyznach – otoczenia rodzinnego, szkolnego i lokalnego – zależy, czy szkoła będzie postrzegana jako miejsce, w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości. Problemy, z którymi się zmagają z pewnością nie urastałyby do takiej rangi, gdyby umiejętność współpracy między jej członkami była właściwa. Przeszkodą jest między innymi komunikacja pozbawiona dialogu w toku rozwiązywania problemów i sposób traktowania partnerów opierający się na dominacji jednej ze stron.

Wspieranie nauczyciela w jego codziennych działaniach przez czynny udział rodziców powinno być naturalne, ponieważ zakres ich uprawnień wzrasta – przynajmniej pod względem formalnym – co oznacza, że mają oni duży wpływ na wizerunek współczesnej szkoły.

Aby jednak współpraca z rodzicami w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości ich dzieci była właściwa, należy nadać wychowaniu odpowiednią rangę i zadbać o wysokie kompetencje nauczycieli w zakresie edukacji aksjologicznej. Adolf Szołtysek twierdzi, że „podstawą etycznego wychowania człowieka jako istoty społecznej w szkole są nakazy i zakazy oraz zwyczaje i obyczaje, ujęte w wartościach kulturowo-społecznych oraz normach etycznych. Wychowanie etyczno-społeczne jest osadzone na wychowaniu moralnym osoby w rodzinie”<sup>861</sup>.

Zatem nauczyciel uczestnicząc w kształtowaniu dziecięcych sumień bazuje na gruncie przygotowanym przez rodzinę, dlatego konieczne jest współuczestnictwo dwóch podmiotów w tym procesie. Zaangażowanie rodziców nie może być jednak postrzegane jako „przerzucenie” odpowiedzialności lub obciążanie nią, dlatego należy zadbać o taką wymianę informacji, która umożliwi nauczycielom zarówno zapobieganie pewnym niepożądanym zachowaniom wśród dzieci, jak i wzmocni oczekiwane społecznie.

W związku z tym postanowiłam zapytać nauczycieli o to, czy wiedzą w jaki sposób rodzice rozwijają w dzieciach poczucie sprawiedliwości i jaki jest ich udział w realizacji bądź w tworzeniu zapisów programu wychowawczego w tym zakresie, a także jakie inicjatywy w szkole podejmują rodzice, by rozwijać w dzieciach poczucie sprawiedliwości.

<sup>861</sup> A. Szołtysek: *Filozofia wychowania moralnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 298.

Aby poznać opinię nauczycieli na temat tego, **jak przejawia się** – ich zdaniem – **sprawiedliwość nauczyciela wobec rodzica**, zadano im **pytanie 13 ankiety**. Spośród 200 udzielonych odpowiedzi wyłoniono dwie kategorie uwzględniające częstotliwość i kontekst wypowiedzi. Oscylowały wokół:

**1. Sposobu traktowania rozmówcy** (84% wypowiedzi) uwidaczniającego się w:

- a) cechach charakteru zdefiniowanych przez wartości moralne, takie jak: uczciwość, prawdomówność, wyrozumiałość, życzliwość, obiektywizm i szacunek;
- b) umiejętności słuchania;
- c) równego traktowania rodzica polegającego na niekierowaniu się osobistymi uprzedzeniami i przekonaniami, a także na nieuwzględnianiu – w sposobie odnoszenia się – statusu materialnego rozmówcy, wykształcenia, wyznania lub pochodzenia;
- d) udzielaniu rzetelnej informacji o uczniu i przedstawianiu jej w zrozumiały sposób;
- e) uwzględnianiu zdania rodzica w podejmowaniu decyzji dotyczących ich dziecka;
- f) umożliwianiu kontaktu nauczyciela z rodzicem w odpowiednim dla obu stron terminie.

**2. Kompetencji wychowawczych nauczyciela** (16% wypowiedzi), takich jak:

- a) umiejętność dostrzegania wszystkich aspektów istotnych dla funkcjonowania rodziny;
- b) wykazywanie chęci w udzielaniu spontanicznej pomocy i merytorycznego wsparcia uczniowi lub jego rodzinie w każdej wymagającej tego sytuacji;
- c) wzmacnianie mocnych stron środowiska rodzinnego ucznia;
- d) okazywanie zainteresowania problemom ucznia lub jego rodzinie.

Uzyskane wyniki świadczą o tym, że bezpośredni kontakt, w którym ujawnia się sposób traktowania drugiego człowieka jest sytuacją kiedy nauczyciel najczęściej (84% wskazań) może okazać swą sprawiedliwość. Nie jest to jednak zaskoczeniem, ponieważ sprawiedliwość zachodzi w relacjach z innymi.

Natomiast niepokoją znikome wskazania (16%) dla kompetencji wychowawczych nauczyciela – jako wzmacniających jego sprawiedliwe postępowanie wobec rodzica, ponieważ stanowią podstawę wszystkich innych jego działań. Bo w jaki sposób zbudować relacje z drugim człowiekiem (tak istotne dla 84% badanych), jeżeli nie zadba się o własne predyspozycje moralne. Dlatego tak ważna jest refleksja nad swym postępowaniem, ustawiczny rozwój czy krytyczne podejście do własnej pracy.

W celu uzyskania kompleksowej opinii dotyczącej przejawów sprawiedliwości w środowisku szkolnym, postanowiono zapytać o drugi podmiot współtworzący tę społeczność. W związku z tym zadano respondentom **pytanie (15 ankiety)**, **jak przejawia się – Pana/Pani zdaniem – sprawiedliwość rodzica wobec nauczyciela?** Odpowiedzi



udzielone przez 200 osób podzielono ze względu na ich kontekst i częstość występowania na dwie kategorie, które sprowadzono do:

**1. Sposobu traktowania nauczyciela** (68% wypowiedzi) ujawniającego się w:

- a) kulturze osobistej (stosunek do rozmówcy);
- b) umiejętności słuchania;
- c) kierowaniu się takimi wartościami, jak: uczciwość, życzliwość, wyrozumiałość, prawdomówność, szacunek i zaufanie;
- d) chęci współpracy;
- e) umiejętności przyznania się do błędu w ocenie postępowania nauczyciela;
- f) postrzeganiu nauczyciela jako fachowca i przyjmowaniu jego uwag lub propozycji dotyczących sposobu postępowania wobec ich dziecka;
- g) przekazywaniu informacji kluczowych dla powodzenia edukacyjnego dziecka, a dotyczących np. sytuacji zdrowotnej, rodzinnej;
- h) ograniczonym zaufaniu do swego dziecka (jego wiarygodności w przekazywaniu informacji o sytuacjach spornych w szkole).

**2. Powinności wychowawczych rodzica** (32% wypowiedzi) polegających na:

- a) realizowaniu zaleceń wskazanych przez nauczyciela;
- b) ukazywaniu nauczyciela jako kompetentnego mającego na celu dobro dziecka;
- c) niepodważaniu autorytetu nauczyciela w obecności dziecka np. jego wyglądu, słuszności podjętych decyzji, sposobu zachowania;
- d) wpajaniu dziecku szacunku do drugiego człowieka;
- e) krytycznym spojrzeniu na umiejętności i ograniczenia własnego dziecka ;
- f) umiejętności przyznania się do swojej niekompetencji.

Podobnie – jak w przypadku przejawów sprawiedliwości nauczyciela wobec rodzica – respondenci wskazywali głównie sposób traktowania drugiego człowieka (68% wskazań), natomiast dwukrotnie częściej (32%) wymieniali powinności wychowawcze rodzica (w przypadku nauczyciela respondenci nazywają je kompetencjami).

Oznacza to, że dla nauczyciela równie istotne jest postrzeganie go jako fachowca i sprzymierzeńca dziecka, bo w ten sposób wzmacnia własne poczucie sprawiedliwości. A dzięki temu daje świadectwo swojej zaradności, a nie bezradności wychowawczej.

Po poznaniu opinii respondentów na temat przejawów sprawiedliwości dwóch współpracujących ze sobą podmiotów (nauczycieli i rodziców) postanowiono zapytać ich, czy i w jakim stopniu rodzice sprzyjają im w sprawiedliwym postępowaniu wobec dzieci. W związku z tym zapytano ich (w **pytaniu 29 ankiety**), w jakim stopniu – **Pana/Pani**

**zdaniem – rodzice wspierają nauczycieli w działaniach na rzecz sprawiedliwości wobec ich dzieci?** Wypowiedzi udzieliło 200 respondentów: 66 (33%) uznało, że pomoc jest znaczna, natomiast, aż 134 (67%) miało odmienne zdanie.

**Tabela 36: Wsparcie rodziców w sprawiedliwym postępowaniu nauczyciela wobec dzieci**  
N=200

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi			
		Znacznym		Nieznacznym	
		N	%	N	%
1.	<b>W jakim stopniu – Pana/Pani zdaniem – rodzice wspierają nauczycieli w działaniach na rzecz sprawiedliwości wobec ich dzieci?</b>	66	33	134	67

Źródło: badania własne

Opinie nauczycieli uznających, iż wsparcie rodziców jest nieznaczne (134 osoby – 67%) dotyczyły tego, że rodzice:

1. **Angażują się wyłącznie, gdy uważają, że ich dzieci są traktowane niesprawiedliwie;**
2. **Unikają rozmów z nauczycielami;**
3. Podczas dyskusji **kierują się emocjami** – głównie negatywnymi;
4. Coraz **mniej czasu poświęcają swym dzieciom**, dlatego nie interesują ich działania podejmowane przez nauczycieli.

Natomiast uzasadnienia dla odpowiedzi twierdzących (66 osób – 33%) miały związek z wspomaganiem nauczycieli przez rodziców w zakresie:

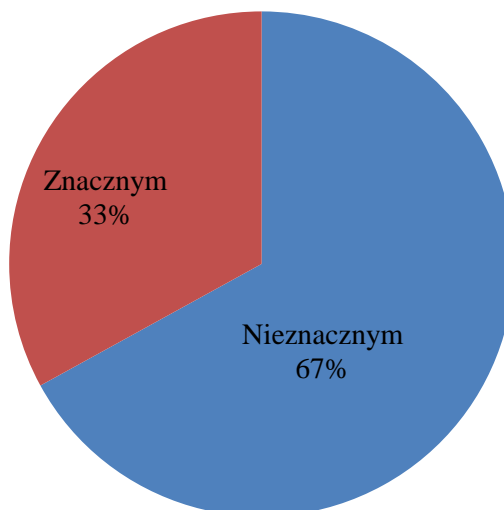
1. **Polecania** im fachowej **literatury, filmów** lub edukacyjnych **stron internetowych;**
2. **Przejawiania zainteresowania** edukacją swego dziecka i wykazywania się umiejętnością rozmowy na ten temat;
3. **Uwzględniania możliwości i ograniczeń** własnego dziecka.

Z uzyskanych wypowiedzi wynika, iż jedynie co trzeci nauczyciel uważa, iż wsparcie udzielane im przez rodziców na rzecz sprawiedliwości wobec ich dzieci jest znaczne, natomiast pozostała część (67%) nie oczekuje go, ponieważ uznaje je za mało efektywne lub za utrudniające, czy wręcz je uniemożliwiające.

Świadczy to o problemach w komunikacji między tymi podmiotami, która nie jest nastawiona na wymianę doświadczeń, ale na ocenę i kontrolę innych. A jeżeli uznać, że są to kluczowe umiejętności w kształtowaniu odpowiednich postaw, to dorośli winni je posiadać.

**Wykres 32:****Wsparcie rodziców w sprawiedliwym postępowaniu nauczyciela wobec dzieci**

**W jakim stopniu – Pana/Pani zdaniem – rodzice wspierają nauczycieli w działaniach na rzecz sprawiedliwości wobec ich dzieci?**



Źródło: badania własne

W dwóch kolejnych pytaniach postanowiono odnieść się do prezentowanych (względem siebie) przez nauczycieli i rodziców postaw – w kontekście działań uznanych przez którąś z grup za niesprawiedliwe. Wobec tego zapytano respondentów (w **pytaniu 14 ankiety**) o to, co – **Pana/Pani zdaniem – w postawie nauczyciela wobec rodzica może być uznane za niesprawiedliwe?** Odpowiedzi udzielone przez 200 respondentów podzielono na dwie kategorie, uwzględniając ich kontekst i częstotliwość występowania. Oscylowały wokół:

1. **Sposobu traktowania** rodzica podczas bezpośredniego kontaktu z nim (73,50% wypowiedzi) polegającego na:

- a) wykorzystywaniu przewagi formalnej np. postawy dominującej i lekceważącego tonu;
- b) zatajaniu informacji o dziecku lub nieinformowaniu o jego negatywnym zachowaniu;
- c) przedstawianiu faktów niezgodnych z prawdą w celu uniknięcia dodatkowej pracy lub przykrych konsekwencji ze strony zwierzchników;
- d) nierzetelnym przekazywaniu informacji oraz składaniu obietnic niemożliwych do realizacji;
- e) nieuwzględnianiu opinii rodzica w czynnościach podejmowanych na rzecz ich dziecka;
- f) nieudzielaniu merytorycznego wsparcia;
- g) wykazywaniu niechęci do rozwiązywania problemów;
- h) nieustannym krytykowaniu dziecka;
- i) braku umiejętności słuchania.

2. **Preferencji osobistych nauczycieli** (26,50% wypowiedzi) uwidaczniających się w:

- a) kierowaniu się sympatią i antypatią, uprzedzeniami lub opiniami innych;
- b) postrzeganiu rodziców przez pryzmat ich wykształcenia lub statusu społecznego i materialnego;
- c) krytyce przekonań lub postaw rodziców odmiennych od prezentowanych przez nauczyciela;
- d) kierowaniu się w życiu antywartościami, takimi jak: nieszczerłość, nieżyczliwość, brak szacunku.

Uzyskane wyniki są zbliżone do tych dotyczących przejawów sprawiedliwości nauczycieli i rodziców wobec siebie (pytanie 13 i 15 ankiety) pod tym względem, że również najczęściej wskazywano sposób traktowania – jednak tym razem zwrócono uwagę na bezpośredni kontakt z rozmówcą (73,50%). Natomiast niemal trzykrotnie mniej wskazań przyznano predyspozycjom osobistym nauczyciela (26,50%). Jednak fakt, że je dostrzeżono dowodzi ich znaczenia dla poczucia sprawiedliwości rodzica.

Następnie odniesiono się do stosunku rodzica do nauczyciela, dlatego zadano respondentom **pytanie (16 ankiety)**, które brzmiało: **co – Pana/Pani zdaniem – w postawie rodzica wobec nauczyciela może być uznane za niesprawiedliwe?** Wypowiedzi udzielone przez 200 ankietowanych podzielono na trzy kategorie:

1. **Sposób traktowania** nauczyciela (73% wskazań) uwidaczniający się w:

- a) nieumiejętności współpracy;
- b) nieumiejętności słuchania;
- c) nieprzychylnym ocenianiu jego osoby – przez pryzmat wyglądu, wieku i poglądów;
- d) podważaniu jego autorytetu przez publiczne krytykowanie wykonywanej pracy lub pomówienia;
- e) stosowaniu agresji słownej;
- f) stawianiu wymagań lub oczekiwań niemożliwych do zrealizowania;
- g) wywieraniu presji przez dyrekcję lub wyższe instancje;
- h) nierozwiązywaniu problemów ucznia z nauczycielem tylko z osobami nadzorującymi jego pracę.

2. Wyznawanie **wartości** niesprzyjających działaniom sprawiedliwym, takich jak: nieuczciwość, nieżyczliwość, brak szacunku, obiektywizmu i empatii oraz brak zaufania do nauczyciela (18,50% wskazań).

3. **Stosunek do własnego dziecka** (8,50% wskazań) ujawniający się w:

- a) nieumiejętności krytycznego spojrzenia na jego umiejętności lub predyspozycje.

I tym razem najwięcej wskazań (73%) sprowadzono do sposobu traktowania nauczyciela, zaś znacznie mniej do wyznawanych wartości (18,50%). Wspomniano jednak także o potrzebie krytycznego stosunku rodzica do predyspozycji swego dziecka (8,50%).

Zatem respondenci potwierdzili wcześniejsze opinie, że sposób postępowania wobec drugiego człowieka ma zasadnicze znaczenie dla poczucia sprawiedliwości.

W kolejnych czynnościach badawczych postanowiono poznać opinię nauczycieli (zadając im **pytanie 27** ankiety) na temat tego, **czy – ich zdaniem – rodzice mają wpływ na ich sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie wobec dziecka**. Odpowiedzi udzieliło 200 osób: 36 (18%) uznało, że „tak”, a 56 (28%) wskazało, iż „raczej tak”. Natomiast 50 (25%) respondentów było odmiennego zdania i stwierdziło, że rodzice „nie” mają wpływu na takie zachowanie nauczyciela, zaś 58 (29%) uznało, iż „raczej nie” ma to znaczenia.

**Tabela 37: Opinia nauczycieli na temat wpływu rodziców na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec dziecka**

N=200

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	<b>Czy – według Pana/Pani – rodzice mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec dziecka?</b>	36	18	56	28	50	25	58	29

Źródło: badania własne

Z powodu użytej argumentacji połączono odpowiedzi ankietowanych „tak” i „raczej tak” (oraz „nie” i „raczej nie”) w dwie zasadnicze kategorie.

Respondenci (108 osób – 54%) twierdzący, że rodzice nie mają wpływu na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec dziecka uzasadniali to tym, że:

1. Od **poczucia sprawiedliwości** każdego człowieka zależy sposób traktowania innych;
2. Nauczyciel jest **profesjonalistą** i potrafi się zdystansować od zachowania rodziców;
3. Nauczyciel **przestrzega** bądź nie **zasad moralnych** i rodzic nie ma na to wpływu.

92 (46%) nauczycieli twierdzących, że rodzice mają wpływ na ich sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie wobec dziecka argumentowało to tym, iż:

1. **Wywierają oni presję na nauczycielu**, zastraszając go skargami do zwierzchników;
2. **Domagają się specjalnego traktowania** ich dziecka – bez wyraźnych przesłanek medycznych lub psychologicznych;

3. **Nie ujawniają istotnych informacji** dotyczących ich dziecka mogących mieć wpływ na jego osiągnięcia edukacyjne;
4. **Mają szereg uprawnień** umożliwiających im zgłaszanie wniosków lub skarg w sprawie np. ocen, co powoduje, że nauczyciel ustępuje pod ich presją;
5. **Nauczyciel postrzega dziecko przez pryzmat roszczeniowego rodzica** i wtedy trudno jest mu zachować obiektywizm.

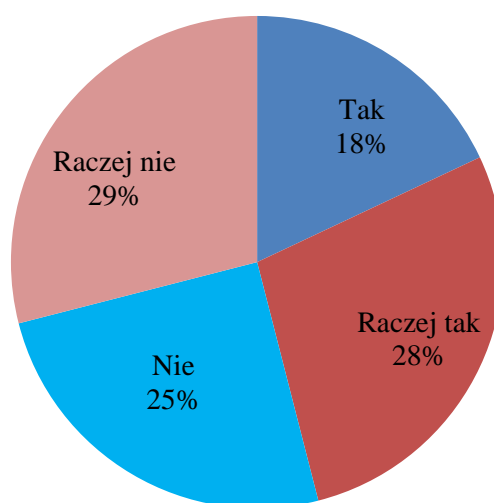
Ankietowani, którzy uznali, że rodzice nie mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe traktowanie przez nauczyciela ich dziecka (54%) argumentowali to postawą moralną człowieka, na którą nikt nie powinien mieć wpływu. Natomiast ci, którzy mieli odmienne zdanie (46%) uzasadniali to głównie wywieraną na nich presją ze strony zwierzchników oraz przysługującymi rodzicom uprawnieniami wykorzystywanymi dla osobistych korzyści.

Nie jest optymistyczne, że niemal co drugi respondent – nauczyciel – jest podatny na wpływy ze strony rodzica – podporządkowuje się mu, ulega jego presji i zmienia stosunek do ucznia, ponieważ świadczy to o jego słabości. Dobrze, jeżeli taka ingerencja ma pozytywny wydźwięk, zmierza ku działaniom pro sprawiedliwym. Natomiast analizując uzasadnienia ankietowanych można odnieść odmienne wrażenie – że służy podważeniu kompetencji nauczyciela.

#### Wykres 33:

**Opinia nauczycieli na temat wpływu rodziców na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec dziecka**

**Czy – według Pana/Pani – rodzice mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec dziecka?**



W kolejnym pytaniu (**28 ankiety**) z zakresu współdziałania nauczycieli i rodziców poproszono o wypowiedź tych nauczycieli, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie poprzednie (92 osoby – 46%), **w jakich okolicznościach – Pana/Pani zdaniem – rodzice mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec nich?**

Spośród udzielonych odpowiedzi wskazano na sytuacje, które zachodzą podczas:

1. Rozwiązywania **konfliktów rówieśniczych** (36,50% wypowiedzi);
2. **Oceniania** osiągnięć edukacyjnych i zachowania dzieci (22,50% wypowiedzi);
3. Udzielania **istotnych informacji** o uczniu (13,50% wypowiedzi);
4. **Zebrań i konsultacji** (10,50% wypowiedzi);
5. Organizowania lub uczestnictwa w **uroczystościach** klasowych i szkolnych, **dniach otwartych, festynach, wycieczkach** (9% wypowiedzi);
6. **Spontanicznych rozmów** (8% wypowiedzi).

Jak wynika z powyższych wypowiedzi, sytuacjami najczęściej podawanymi przez ankietowanych są konflikty zachodzące między rówieśnikami i okoliczności towarzyszące ocenianiu. Są to zatem te, które bezpośrednio dotyczą ich dziecka – jego relacji z rówieśnikami i nauczycielami – i mają miejsce niemal każdego dnia.

Natomiast niewielkie znaczenie nadano takim, które pośrednio kształtują poczucie sprawiedliwości ich dziecka i zdarzają się okazjonalnie, np. w czasie przekazywania nauczycielowi ważnych informacji o nim, zebrań z rodzicami, uroczystości, czy rozmów odbywających się „przy okazji” innego spotkania.

Zatem im częściej zachodzi jakaś okoliczność i ma bezpośredni związek z dzieckiem, tym większy wpływ rodzica na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczyciela wobec niego.

Po zapoznaniu się z opinią respondentów na temat wpływu rodziców na zachowanie nauczyciela wobec nich i ich dzieci, postanowiono zapytać (w **pytaniu 47 ankiety**) o to, **czy w szkole są podejmowane przez rodziców inicjatywy, które rozwijają sferę moralną uczniów?** Spośród 200 osób, jedynie 50 (25%) odpowiedziało, że „tak”, zaś 150 (75%) uważało inaczej. Wobec tego poproszono tych, którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej – czyli 50 (25%) osób, by napisali (w **pytaniu 48 ankiety**), **jakie działania rozwijające moralną sferę uczniów są podejmowane przez rodziców?** Respondenci wskazali na:

1. Pomoc w organizacji **uroczystości** szkolnych w celu kultywowania tradycji (48% wypowiedzi);

2. Udział w **zebraniach rady rodziców** i składanie wniosków dotyczących np. wprowadzenia zakazu używania telefonów komórkowych w szkole (18% wypowiedzi);
3. Organizowanie **zajęć pozalekcyjnych** (14% wypowiedzi):
  - a) gier sportowych i gier planszowych w celu nauki współzawodnictwa i kibicowania;
  - b) warsztatów, np. „Wyspa nieagresji”.
4. Przygotowanie i prowadzenie **lekcji** dotyczących właściwego zachowania z jednoczesnym wskazywaniem niepożądanego (12% wypowiedzi);
5. Przygotowanie **akcji charytatywnej** dla matki ucznia chorej na nowotwór (6% wypowiedzi);
6. Współdziałanie z **katechetą** w celu przygotowania do sakramentów (2% wypowiedzi).

Uzyskane wyniki dowodzą, że niemal połowa ankietowanych (48%) – spośród twierdzących, że w szkole rodzice podejmują inicjatywy, które rozwijają sferę moralną uczniów – wskazała na uroczystości okolicznościowe.

Znacznie mniejszą rangę nadano składaniu przez rodziców wniosków podczas ich udziału w spotkaniach rady rodziców, prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych i lekcji wychowawczych. Zaś incydentalnie wymieniano organizowanie akcji charytatywnej i współpracę z katechetą.

Fakt podejmowania różnorodnych przedsięwzięć świadczy o tym, iż rodzice dostrzegają konieczność włączania się w realizację zadań na rzecz wspierania rozwoju moralnego swych dzieci. Natomiast to, że respondenci najczęściej wymieniali organizowanie przez nich uroczystości z okazji wydarzeń kulturalnych, historycznych lub religijnych dowodzi roli, jaką pełni w rodzinie pielęgnowanie tradycji. Świąteczna atmosfera z pewnością tworzy okazję do przebywania z innymi, służy wzmocnieniu więzi i przyczynia się do kształtowania tożsamości młodego człowieka, zatem sprzyja jego rozwojowi.

Aby przekonać się, co na temat współpracy nauczycieli z rodzicami w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów jest zapisane w **dokumentach szkolnych**, dokonałam ich analizy.

W **statutach** współdziałanie między tymi podmiotami najczęściej ukazywano przez pryzmat wsparcia udzielanego rodzicom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych swych dzieci – w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń<sup>862</sup> oraz możliwości

---

<sup>862</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 16, 32; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im.*



skorzystania przez nich ze zbiorów bibliotecznych w celu wzbogacenia własnej wiedzy pedagogicznej<sup>863</sup>. Znacznie mniej uwagi poświęcono planowaniu i organizowaniu czynności integrujących zespół uczniowski<sup>864</sup>, podejmowaniu działań mediacyjnych i interwencyjnych – w sytuacjach kryzysowych i konfliktowych<sup>865</sup>, ustalaniu potrzeb wychowawczych swych dzieci<sup>866</sup> oraz przekazywaniu informacji o przepisach i nowelizacjach prawa oświatowego<sup>867</sup>. Sporadycznie wymieniano inicjowanie działalności samorządowej wewnątrzklasowej i szkolnej<sup>868</sup>, prowadzenie negocjacji przez dyrektora – w okolicznościach spornych między nauczycielem a rodzicem<sup>869</sup> oraz organizowanie Dnia Godności Ucznia Niepełnosprawnego<sup>870</sup>.

**W programach wychowawczych** współpraca nauczycieli z rodzicami – w kontekście rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów – została przedstawiona głównie przez pryzmat wspierania ich w działalności wychowawczej (zgodnie z uznawanymi przez nich wartościami

---

*Władysława Szafera w Katowicach*, s. 8, 29; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 27-28; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 42; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 22-23; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 5.

<sup>863</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 26; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 24; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 18; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 34; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 18.

<sup>864</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 34; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 26; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 25.

<sup>865</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 29; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach*, s. 23; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 27.

<sup>866</sup> Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 23, 25; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 42.

<sup>867</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 31; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 25.

<sup>868</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 35.

<sup>869</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 73.

<sup>870</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 73.

oraz uniwersalnym systemem wartości)<sup>871</sup>, podejmowania problematyki kulturalnego zachowania się dzieci na imprezach sportowych (zebrania, rozmowy indywidualne, spotkanie z inspektorem ds. nieletnich)<sup>872</sup>, wspólnego planowania i organizowania zadań wychowawczych i integrujących uczniów<sup>873</sup>, przygotowania – dla dzieci z rodzin o trudnej sytuacji materialnej i socjalnej – pomocy materialnej w postaci dożywiania, zakupu podręczników, wyjazdu na kolonie lub zimowiska<sup>874</sup>, a także kształtowania świadomości prawnej rodziców dotyczącej ponoszenia przez dzieci konsekwencji wynikających z czynów karalnych<sup>875</sup>.

W mniejszym zakresie zapisy były związane z poszukiwaniem przez nauczycieli skuteczniejszych, niż dotychczas sposobów rozwiązywania problemów wychowawczych dzieci i przedstawianiem ich rodzicom<sup>876</sup>, rozpowszechnianiem wśród nich informacji zawartych w Konwencji o prawach dziecka<sup>877</sup>, podejmowaniem rozmów o tolerancji i integracji społecznej<sup>878</sup>, oczekiwaniem na propozycje tematów do realizacji na lekcjach wychowawczych<sup>879</sup> oraz udostępnianiem numerów telefonów i adresów niezbędnych w celu znalezienia pomocy psychologicznej i pedagogicznej dla swego dziecka<sup>880</sup>. Ponadto, zapisy dotyczyły organizacji spotkań z psychologiem i przedstawicielami instytucji wspomagających pracę szkoły (rozwiązywanie trudnych problemów uczniów)<sup>881</sup>, a także szkoleń i konsultacji – w celu wspomagania rodziców w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych<sup>882</sup>. Odnosiły się również do przygotowania uroczystości z okazji Międzynarodowego Dnia Praw Człowieka<sup>883</sup>.

<sup>871</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 4-5, 11.

<sup>872</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3, 10.

<sup>873</sup> Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 11-12.

<sup>874</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 15; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 3.

<sup>875</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 4, 12.

<sup>876</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 16.

<sup>877</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3.

<sup>878</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 11.

<sup>879</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10.

<sup>880</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 9.

<sup>881</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s.4.

<sup>882</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s.4.

<sup>883</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3.

oraz innych (klasowych) integrujących uczniów – z uwzględnieniem propozycji rodziców i z ich pomocą<sup>884</sup>.

**W programach profilaktycznych** współpraca nauczycieli z rodzicami – w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów – została ukazana głównie w kontekście upowszechniania wiedzy pedagogicznej na temat tolerancji, empatii, wrażliwości<sup>885</sup> i niebezpieczeństw czyhających na dzieci (zachowania agresywne, przemoc, środki odurzające, ekshibicjonizm, pedofilia)<sup>886</sup>, podnoszenia kompetencji wychowawczych rodziców w zakresie radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych i trudnych<sup>887</sup> oraz przekazywania informacji o instytucjach i miejscach świadczących pomoc dziecku i jego rodzinie<sup>888</sup>. Nieco mniejszą rangę nadano opiece wychowawczej i materialnej sprawowanej przez nauczycieli nad dziećmi z rodzin dysfunkcyjnych<sup>889</sup>, właściwemu wypełnianiu obowiązków rodzicielskich, kształtowaniu umiejętności dialogu ze swym dzieckiem<sup>890</sup>, organizowaniu warsztatów psychoedukacyjnych<sup>891</sup> i przekazywaniu istotnych informacji zawartych w Konwencji o prawach dziecka<sup>892</sup>.

Jak wynika z zapisów zawartych w trzech najważniejszych dokumentach szkolnych współpraca nauczycieli z rodzicami – w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów – dotyczy przede wszystkim wzmacniania kompetencji wychowawczych rodziców. W tym celu nauczyciele korzystają z własnej wiedzy i umiejętności, kompetencji innych specjalistów (psycholog, pedagog, dyrektor placówki, inspektor ds. nieletnich, osoby prowadzące szkolenia) oraz z zaangażowania i kwalifikacji zawodowych rodziców.

<sup>884</sup> Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 7.

<sup>885</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 10-11.

<sup>886</sup> Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 4; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

<sup>887</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Szkoły Promującej Zdrowie na lata 2014-2017 w ramach projektu „Śląska Sieć Szkół Promujących Zdrowie”*, s. 3.

<sup>888</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”*, s. 4; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

<sup>889</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

<sup>890</sup> Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 4.

<sup>891</sup> Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Szkoły Promującej Zdrowie na lata 2014-2017 w ramach projektu „Śląska Sieć Szkół Promujących Zdrowie”*, s. 3.

<sup>892</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

Podczas **obserwacji** lekcji z języka polskiego i historii nie powstała sytuacja, która miałaby związek ze współpracą nauczycieli z rodzicami w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów.

## Podsumowanie

Jak wynika z uzyskanych danych empirycznych, 84% ankietowanych nauczycieli jest zadania, że sprawiedliwość nauczyciela wobec rodzica przejawia się w sposobie traktowania, zaś 16% sprowadziło ją do umiejętności wychowawczych nauczyciela.

Natomiast w przypadku sprawiedliwego traktowania nauczyciela przez rodzica, także zazwyczaj wymieniano sposób odnoszenia się do drugiego człowieka (68%) – jednak już nie tak często, ponieważ bardziej skoncentrowano się na powinnościach wychowawczych rodzica (32%).

67% ankietowanych nauczycieli nie oczekuje wsparcia rodziców w działaniach na rzecz sprawiedliwości wobec dzieci – uznając je za niemające znaczenia, zaś 33% uważa, że jest ono wskazane i ważne.

73,50% respondentów stwierdziło, że niesprawiedliwą postawę nauczyciela wobec rodzica cechuje sposób traktowania rozmówcy podczas bezpośredniego kontaktu z nim, polegający na ukazywaniu niekompetencji drugiej osoby i wykorzystywaniu jej zależności. Natomiast 26,50% uznało, iż zależy to od cech nauczycieli.

W przypadku niesprawiedliwego stosunku rodzica do nauczyciela również najczęściej wymieniano sposób traktowania (73%). Znacznie mniejsze znaczenie miało w ich opinii kierowanie się w życiu wartościami nieaprobowanymi społecznie (18,50%), a okazjonalnie wskazywali na brak krytycyzmu wobec swego dziecka (8,50%).

54% respondentów stwierdziło, że rodzice nie mają wpływu na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec ich dzieci i odniosło swą argumentację do indywidualnego zbioru zasad moralnych każdego człowieka i profesjonalizmu nauczyciela. Natomiast ci, którzy uważali inaczej (46%) uzasadniali to tym, że rodzice dysponują przyzwoleniem społecznym oraz szeregiem uprawnień i możliwości, które mają wpływ na określone postępowanie nauczyciela wobec ich dziecka.

Wśród okoliczności określających sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec rodziców, najczęściej wskazywano konflikty rówieśnicze (36,50%) i ocenianie uczniów (22,50%). Nieco mniejszą rangę nadano udzielaniu informacji o uczniu

(13,50%), zaś sporadycznie wymieniano zebrania/konsultacje (10,50%), klasowe lub szkolne uroczystości (9%) i okazjonalne, przypadkowe spotkania (8%).

25% respondentów stwierdziło, że rodzice w szkole podejmują inicjatywy, które rozwijają sferę moralną uczniów (75% uważało inaczej). Niemal połowa z nich wskazała, że są nimi uroczystości szkolne sprzyjające kultywowaniu tradycji (48% wypowiedzi). Po kilkanaście procent wypowiedzi odniesiono do: uczestnictwa w zebraniach rady rodziców (18% wypowiedzi), zajęć pozalekcyjnych (14% wypowiedzi) i lekcji wychowawczych (12% wypowiedzi). Okazjonalnie wymieniono akcję charytatywną (6% wypowiedzi) i przygotowanie do sakramentów (2% wypowiedzi).

Analiza dokumentów szkolnych – przez pryzmat współpracy nauczycieli z rodzicami w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów – ukazała, że w statutach współpraca ta zazwyczaj dotyczy pomocy udzielanej rodzicom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych swych dzieci oraz udostępniania im zbiorów bibliotecznych. Znacznie mniej jest w nich o czynnościach integrujących zespół uczniowski, działaniach interwencyjnych i mediacyjnych, zadaniach mających na celu określenie potrzeb wychowawczych dzieci oraz związanych z zapoznawaniem rodziców z przepisami i nowelizacjami prawa oświatowego. Sporadycznie wymieniane są: działalność samorządowa, negocjacje prowadzone przez dyrektora oraz organizowanie Dnia Godności Ucznia Niepełnosprawnego.

W programach wychowawczych również najczęściej można przeczytać o wspieraniu rodziców w działalności wychowawczej. Niewiele mniej jest w nich także o: podejmowaniu czynności mających na celu kulturalne zachowanie się dzieci na imprezach sportowych, organizowaniu działań integrujących zespół uczniowski, przygotowaniu pomocy materialnej dla dzieci tego wymagających, a także o kształtowaniu świadomości prawnej rodziców w zakresie ponoszenia przez dzieci odpowiedzialności za swe czyny.

Sporadycznie natomiast można zauważyć zapisy dotyczące: poszukiwania przez nauczycieli skutecznych sposobów rozwiązywania problemów wychowawczych dzieci i przedstawiania ich rodzicom, rozpowszechniania informacji zawartych w Konwencji o prawach dziecka, przeprowadzania rozmów o tolerancji i integracji społecznej, uwzględniania zaproponowanych przez rodziców tematów lekcji wychowawczych oraz udostępniania im numerów telefonów i adresów placówek świadczących dzieciom pomoc psychologiczną i pedagogiczną. Ponadto zapisy odnosiły się do organizacji spotkań z psychologiem i przedstawicielami instytucji wspomagających pracę szkoły, przygotowania szkoleń, konsultacji, uroczystości z okazji Międzynarodowego Dnia Praw Człowieka oraz innych (klasowych) integrujących uczniów.

Natomiast w programach profilaktycznych zazwyczaj można przeczytać o upowszechnianiu wśród rodziców wiedzy pedagogicznej dotyczącej tolerancji, empatii, wrażliwości i niebezpieczeństwach zagrażających dzieciom, podnoszeniu ich umiejętności wychowawczych oraz o przekazywaniu informacji o instytucjach i miejscach świadczących pomoc dziecku i jego rodzinie. Nieco mniej jest informacji o opiece wychowawczej i materialnej sprawowanej przez nauczycieli nad dziećmi z rodzin dysfunkcyjnych, właściwym wypełnianiu obowiązków rodzicielskich, kształtowaniu umiejętności dialogu ze swym dzieckiem, organizowaniu warsztatów psychoedukacyjnych i przekazywaniu istotnych informacji zawartych w Konwencji o prawach dziecka.

Obserwacja lekcji nie dała okazji do tego, by poznać, jak przebiega współpraca nauczycieli z rodzicami w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów.

Właściwa komunikacja, przychylne nastawienie do drugiego człowieka, zaufanie kompetencji i szlachetnym celom przyświecającym działaniom nauczycieli, są podwaliną optymalnej współpracy z rodzicami. Niezależnie od roli, jaką rodzice pełnią w szkole, nauczyciele są odpowiedzialni za stworzenie dzieciom warunków do rozwoju etycznego, by mogli poszukiwać właściwych rozwiązań i wzrastać w atmosferze oraz kulturze porozumienia.

## **2.5. Metody, formy organizacyjne i środki służące kształtowaniu poczucia sprawiedliwości uczniów**

Aby dobrze funkcjonować we współczesnym świecie należy posiadać umiejętność adaptacji do dynamicznych zmian w nim zachodzących. Różnorodność, nadmiar informacji i konieczność dokonywania wyborów wymaga od nauczyciela opracowania i opanowania takiej strategii działań, by zarówno on, jak i jego uczniowie potrafili poradzić sobie z problemami.

Zawód nauczyciela idealnie wpisuje się w proces kształcenia ustawicznego. Jest to profesja wymagająca umiejętności uczenia się przez całe życie w celu zaznajamiania się z aktualnymi rozwiązaniami metodycznymi, organizacyjnymi lub wychowawczymi w pracy z uczniami, ale także z optymalnymi sposobami współpracy z ich rodzicami. Wychowawca oddziałując na rozwój wychowanka sam także ewoluuje, ponieważ „rozwój jest zmianą zachowań, sposobów pracy, myślenia, aktywności itp. [...]. Jest doświadczeniem. Doświadczenie nauczycieli jest rezultatem kontaktu z rzeczywistością, pracy z dzieckiem, współpracy z instytucjami oświatowo-wychowawczymi, instytucjami naukowo-

dydaktycznymi itp. Kontakt ten jest źródłem nie tylko intuicyjnie przyswajanych informacji, ale także przeżyć emocjonalnych”<sup>893</sup>.

Jednym z celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest m.in. „wprowadzanie uczniów w świat wartości”<sup>894</sup>. Dlatego „przedmiotem szczególnej troski edukacji nie powinno być tzw. przekazywanie wartości w jej toku [...], lecz koncentracja uwagi edukacyjnej winna być kierowana na poznawanie oraz sposób rozumienia, interpretowania, a także przestrzegania i urzeczywistniania permanentnie ewoluujących elementów *uniwersum* antroposfery aksjologicznej, a w tym powinna skupiać się na kształtowaniu podmiotowych kompetencji uczestników/kreatorów edukacyjnych”<sup>895</sup>.

Nauczyciel pracuje w warunkach naturalnych, nieprzewidywalnych, dlatego wszystkie jego działania powinny być odpowiednio zaplanowane, przemyślane i poddane własnemu osądowi krytycznemu, by żadna sytuacja zachodząca w szkole nie była krzywdząca dla dziecka. Oprócz znajomości metod i form pracy z uczniem niezbędna jest oryginalność pedagogiczna wynikająca ze śledzenia na bieżąco wyników badań naukowych z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii. Dzięki temu nauczyciel może stymulować aktywność ucznia zgodnie z jego rozwojem i skutecznie sprawować nad nim opiekę wychowawczą.

Sposób pracy nauczyciela wyznaczają: metody (Jak uczyć?), formy organizacyjne (Jak zaaranżować pracę uczniów?) i środki dydaktyczne (Jak wzbogacić proces wychowawczo-dydaktyczny?).

Metody pozwalają dzieciom opanować wiedzę i nabyć umiejętności, by móc następnie zastosować je w działaniach praktycznych. Termin „**metoda**” pochodzi od greckiego *methodos* i oznacza badanie, sposób dochodzenia do prawdy. Jednak różnica między metodą a sposobem jest taka, że rozumie się przez nią czynność systematycznie stosowaną. „«Systematycznie stosowany» nie znaczy «stosowany wielokrotnie», lecz z «intencją stosowania przy powtórzeniu się takiego zadania»”<sup>896</sup>.

„Przez **metody wychowania** rozumie się na ogół systematycznie stosowane sposoby postępowania wychowawczego lub powtarzalne czynności zmierzające do urzeczywistnienia celów, jakie stawia sobie wychowawca”<sup>897</sup>. Mieczysław Łobocki wymienia sześć metod:

<sup>893</sup> R. Więckowski: *Ewolucja systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce*. W: J. Jonkisz, M. Lewandowski (red.): *Wychowanie i kształcenie w zreformowanej szkole*. Wrocław, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, 2001, s. 39.

<sup>894</sup> Por. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (z dnia 14 lutego 2017 r.).

<sup>895</sup> U. Ostrowska: *Język wartości czy język jako wartość w edukacji – aksjologiczne aspekty problemu*. W: U. Ostrowska (red.): *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001, s. 239-240.

<sup>896</sup> T. Kotarbiński: *Wybór pism*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957, s. 708-709.

<sup>897</sup> M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 181.

modelowania (uczenie się przez naśladownictwo), zadaniową (działania prospołeczne), perswazyjną (powinności wobec siebie i innych, prawa człowieka), nagradzania, karania i metodę oddziaływań grupowych<sup>898</sup>.

Natomiast wśród **metod kształcenia** Wincenty Okoń wylicza cztery kategorie: metody asymilacji wiedzy (podające), samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe), waloryzacyjne i praktyczne<sup>899</sup>. Do grupy metod sprzyjających kształtowaniu poczucia sprawiedliwości uczniów należą – waloryzacyjne, ponieważ „są sposobami eksponowania świata wartości z zaangażowaniem sfery przeżyć uczniów. Stanowią zatem dydaktyczne sposoby stwarzania okazji do częstego i czynnego obcowania uczniów ze światem wartości”<sup>900</sup>. Mogą nimi być także metody aktywizujące<sup>901</sup>, które umożliwiają uczniom m.in. samodzielne dochodzenie do wiedzy (rozwiązywanie problemów, wnioskowanie), pracę we współpracy, oraz „odkrywają” ich potencjał twórczy, potrzeby i zainteresowania.

Sytuacje szkolne wymagają od nauczyciela stosowania także rozmaitych **form organizacyjnych**, by dzieci nauczyły się pracować indywidualnie (co jest niezbędne w zdobywaniu nowej wiedzy), jak i w zespole (która – umożliwia współpracę z innymi). Wincenty Okoń dzieli je na: jednostkowe (indywidualne), grupowe i zbiorowe<sup>902</sup>. Dwie ostatnie są najbardziej korzystne dla wspierania wychowania uczniów w duchu wartości, gdyż pozwalają na dyskusję dotyczącą np. moralności własnej lub innych, a także na eksponowanie przeżyć podczas współpracy z innymi.

Natomiast w celu udoskonalenia czy urozmaicenia procesu dydaktycznego, nauczyciel ma do dyspozycji gamę środków, które – ze względu na stosowane kryterium np. złożoności, eksponowanych bodźców – można podzielić na: proste (słowne, wzrokowe) i złożone (mechaniczne środki wzrokowe, słuchowe, słuchowo-wzrokowe, automatyzujące proces

<sup>898</sup> Zob. Ibidem, s. 179-219.

<sup>899</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 254-255.

<sup>900</sup> A. Sajdak: *Metoda nauczania*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 183.

<sup>901</sup> **Metody aktywizujące** w klasycznym ujęciu mają związek z rozwiązywaniem problemów dydaktycznych. Józef Koźielecki ujmuje problem jako zadanie, którego podmiot nie może rozwiązać za pomocą posiadanej wiedzy, lecz dzięki myśleniu produktywnemu. Zob. J. Koźielecki: *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969, s. 16.

**Franciszek Szlosek** zmodyfikował podział metod kształcenia i zaliczył metody aktywizujące do grupy metod problemowych. Por. F. Szlosek: *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 1995.

<sup>902</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 325.



uczenia się)<sup>903</sup>. Uzupełniając czynności nauczyciela np. o obraz lub dźwięk pomagają przybliżyć uczniom wartości społecznie pożądane w atrakcyjniejszy dla nich sposób.

W przygotowanej na potrzeby tych badań ankiecie dla nauczycieli zawarłam metodę podającą – pogadankę – i warsztaty – stanowiące zbiór metod aktywizujących.

Pogadanka jest często stosowana w praktyce szkolnej, a „polega na rozmowie nauczyciela z uczniem. Rozmowa ta jednak różni się od zwykłych rozmów prowadzonych przez ludzi. Gdy w zwykłej rozmowie zadajemy komuś pytanie, zazwyczaj nie znamy odpowiedzi, w pogadance natomiast nauczyciel z reguły zna odpowiedzi na wszystkie zadawane uczniom pytania”<sup>904</sup>.

W związku z tym poprosiłam nauczycieli o udzielenie odpowiedzi (w **pytaniu 35 ankiety**), **czy będąc wychowawcą klasy organizuje Pan/Pani pogadanki dotyczące kwestii sprawiedliwości?** Wśród 200 respondentów, aż 185 (92,50%) stwierdziło, że tak, natomiast zaledwie 15 (7,50%) wskazało, że ich nie przeprowadza. Uzyskany wynik świadczy o tym, iż nauczyciele albo dostrzegają taką potrzebę, albo wymagają tego od nich zachodzące (wśród uczniów) sytuacje. Ważne jest jednak, czy pogadanka ma charakter „umoralniający”, czy pełni rolę świadomej rozmowy zaplanowanej po to, by wywrzeć pozytywny wpływ na sferę aksjologiczną ucznia. „Pogadanka jest bowiem wtedy skuteczna, gdy przypomina żywą, codzienną rozmowę, w której nauczyciel występuje nie w roli egzaminatora, lecz bezpośredniego współrozmówcy, który wprowadzając uczniów w świat poznania, nie tylko stawia ich wobec własnych pytań, lecz wyzwala ich ciekawość i odpowiada na ich pytania, zresztą nie zawsze znajdując odpowiedź”<sup>905</sup>.

W związku z tym postanowiono uzyskać dodatkowe informacje na ten temat i poproszono tych respondentów, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie 35 (185 osób – 92,50%), by udzielili informacji (w **pytaniu 36 ankiety**), **jak często organizują pogadanki dotyczące kwestii sprawiedliwości?** 148 (80%) ankietowanych stwierdziło, że przeprowadza je często – wskazując na trzy/cztery razy w tygodniu, zaś 37 (20%) wskazało, iż czyni to rzadko – jeden/dwa razy w miesiącu.

<sup>903</sup> Por. W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 277; Cz. Kupisiewicz: *Dydaktyka ogólna*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”, 2000, s. 179-180.

<sup>904</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 255.

<sup>905</sup> Ibidem, s. 255.

**Tabela 38: Uwzględnianie pogadek dotyczących sprawiedliwości na zajęciach z wychowawcą**  
N=185

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi			
		Często		Rzadko	
		N	%	N	%
1.	<b>*Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 37, proszę udzielić informacji na temat, jak często organizuje Pan/Pani pogadanki dotyczące kwestii sprawiedliwości?</b>	148	80	37	20

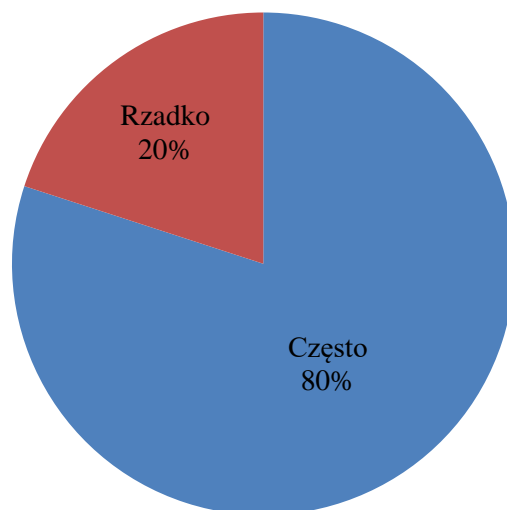
Źródło: badania własne

\*Pytanie dotyczyło respondentów, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie 37 ankiety (185 osób).

#### Wykres 34:

**Uwzględnianie pogadek dotyczących sprawiedliwości na zajęciach z wychowawcą**

**Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 37, proszę udzielić informacji na temat, jak często organizuje Pan/Pani pogadanki dotyczące kwestii sprawiedliwości?**



Źródło: badania własne

Zatem uzyskany wynik jest optymistyczny, bo – jak wynika z deklaracji nauczycieli – znaczna większość spośród organizujących pogadanki służące kształtowaniu poczucia sprawiedliwości uczniów (148 osób – 80%), czyni to co najmniej trzy razy w tygodniu.

Kluczowe jest jednak, czy nie zakwalifikowali zwyczajnej rozmowy o zachowaniu ucznia – mającej miejsce niemal codziennie – jako pogadanki, która w rzeczywistości nią nie jest. Niestety, jak ukazuje praktyka pedagogiczna, nauczyciele często posługują się niektórymi terminami nie dostrzegając ich odmiennego znaczenia. Wynika to zapewne z niekorzystania na co dzień z określonej terminologii i skupiania się na innych problemach życia szkolnego. Niemniej jednak zakładam, że elementarną wiedzę z zakresu metodyki pracy nauczyciela respondenci udzielający odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie posiadali.

Natomiast w **pytaniu** kolejnym (**37 ankiety**) poproszono ponownie tych nauczycieli, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie 35 ankiety (185 osób – 92,50%), aby udzielili

informacji, w oparciu o jakie przykłady prowadzą pogadanki dotyczące kwestii sprawiedliwości? Ich wypowiedzi koncentrowały się na:

**1. Przykładach stosowanych podczas zajęć celowo zorganizowanych** (124 wypowiedzi – 67%) wynikających z realizacji podstawy programowej, a skoncentrowanych na literaturze, filmie, przekazach medialnych oraz doświadczeniach uczniów i nauczycieli, takich jak:

- a) zajęcia biblioteczne na temat „Złoty środek w relacjach z innymi”, „Jesteś inny i ja to szanuję”;
- b) bajki terapeutyczne i opowiadania z cyklu „O wychowaniu człowieka”;
- c) fragmenty Biblii, np. o „Synu marnotrawnym” i „Robotnikach w winnicy”;
- d) fragmenty mitów greckich o Temidzie i boginiach sprawiedliwości;
- e) fragmenty filmów „Gwiazdy na ziemi”, „Klasa”, „Korczak”;
- f) prezentacja multimedialna „Nasze prawa, ważna sprawa”;
- g) scenki dramatyczne pt. „Udane dorastanie”;
- h) autorytety moralne m.in. Janusza Korczaka, Jana Pawła II, Kardynała Stefana Wyszyńskiego;
- i) osoby lub instytucje odpowiedzialne za sprawiedliwość społeczną w szkole (dyrektor, nauczyciele i wychowawcy, pedagog, psycholog, rada rodziców, samorząd uczniowski) i społeczeństwie (Rzecznik Praw Dziecka, Rzecznik Praw Obywatelskich, Minister Sprawiedliwości, sąd, policja, straż miejska);
- j) przebieg procesów sądowych;
- k) postawa człowieka wobec ludzi różnych wyznań i narodowości;
- l) zasada fair play podczas zajęć sportowych;
- m) przyczyny i skutki konfliktów światowych (globalnych) na tle tych międzyludzkich (lokalnych).

**2. Przykładach wykorzystywanych podczas zajęć spontanicznie organizowanych** (61 wypowiedzi – 33%) wynikających z nieprzewidywalnych sytuacji zachodzących w szkole (nieporozumienia między uczniami oraz uczniami i nauczycielami) i koncentrujących uwagę uczniów na:

- a) konsekwencjach sporów – zdrowotnych, finansowych i prawnych;
- b) samopoczuciu bliskich osób – rodziców, rodzeństwa;
- c) prawach człowieka;
- d) instytucjach i osobach stojących na straży sprawiedliwości;
- e) antywartościach;

f) wartościach powszechnie pożądanym.

W powyższych przykładach stosowanych przez nauczycieli można dostrzec koncentrację na grupowej i zbiorowej formie pracy oraz na metodzie wychowania zwanej modelowaniem (lub uczeniem się przez naśladowanie), metodzie perswazyjnej oraz oddziaływania grupowego. Mniej dostrzegalna jest możliwość wykorzystania formy pracy indywidualnej oraz metody zadaniowej, nagradzania i karania<sup>906</sup>. Należy zatem sądzić, że stawianie uczniom za wzór znanych autorytetów moralnych lub osób im bliskich, uświadamianie obowiązków wobec siebie i innych, wskazywanie na prawa człowieka, a także umiejętność współpracy, będzie pozytywnie kształtować ich poczucie sprawiedliwości.

Realizacja wymienionych powyżej zagadnień wskazanych przez respondentów z pewnością wymaga doboru odpowiednich środków dydaktycznych. Mogą nimi być zarówno pomoce naukowe niezbędne nauczycielowi, jak i „indywidualne wyposażenie uczniów”<sup>907</sup>, np. egzemplarze książek i podręczników, płyty z filmem, portrety „autorytetów moralnych”, fotografie bogiń sprawiedliwości, zdjęcia młotka sędziowskiego, wagi i paragrafu (symbolów sprawiedliwości), ekran projekcyjny oraz inne urządzenia elektryczne i elektroniczne (projektor, komputer, tablica multimedialna, odbiornik telewizyjny, głośniki).

Po analizie materiału badawczego dotyczącego pogadanki postanowiłam poznać opinię respondentów na temat uwzględniania w ich pracy pedagogicznej warsztatów – jako zbioru metod aktywizujących, w kontekście problematyki sprawiedliwości. W związku z tym zadałam im **pytanie (38 ankiety), czy będąc wychowawcą klasy organizuje Pan/Pani warsztaty tematyczne dotyczące kwestii sprawiedliwości?** Spośród 200 osób jedynie 36 (18%) wskazało, że tak, natomiast aż 164 (82%) odpowiedziały negatywnie.

Zastanawia tak znikome zainteresowanie warsztatami (zaledwie co piąty ankietowany deklaruje ich organizowanie), ponieważ wartość zbioru metod aktywizujących umożliwia nabywanie umiejętności przez doświadczenie i przeżycie. Co – w kontekście wychowania w duchu sprawiedliwości – oznacza, że każdy uczeń uczestnicząc w nich ma możliwość zaznania np. empatii, uczciwości, prawości i „obdarzenia” tym swoich rówieśników.

Jednak warsztaty – w przeciwieństwie do pogadanki – wymagają od prowadzącego nie tylko dobrego przygotowania merytorycznego, ale także organizacyjnego (niezbędnych środków dydaktycznych, zmiany przestrzeni klasowej itp.), co niestety niweczy ten zewnętrzny „ład”, do którego nauczyciele są przyzwyczajeni. Wydaje się zatem, iż jest to

<sup>906</sup> Zob. M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 183-218; W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 326-327.

<sup>907</sup> Cz. Kupisiewicz: *Dydaktyka ogólna*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”, 2000, s.178.

jeden z powodów, dla którego wychowawcy nie podejmują się tego typu działań. Drugim jest zapewne przyznawanie w praktyce szkolnej większego znaczenia rozwojowi intelektualnemu uczniów, niż moralnemu oraz nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli do wychowania uczniów ku wartościom.

Dobrze zatem byłoby, gdyby zmienił się chociażby sposób prowadzenia lekcji wychowawczych – z polegającego na załatwianiu spraw bieżących i uzupełnianiu zaległości biurowych na skoncentrowany na autentycznym kształtowaniu ludzkich sumień (wrażliwości etycznej i moralnej).

W kolejnym pytaniu (**39 ankiety**) postanowiono odnieść się do wypowiedzi tych respondentów, którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej na pytanie 38 (36 osób – 18%) i zapytać ich o to, **jak często organizują warsztaty tematyczne dotyczące kwestii sprawiedliwości?** Spośród wszystkich wypowiedzi 27 (75%) stwierdziło, iż czyni to często – wskazując na dwa/trzy razy w miesiącu, natomiast 9 (25%) uznało, iż podejmuje się takiego zadania rzadko – określając częstotliwość na dwa/trzy razy w roku.

**Tabela 39: Organizowanie warsztatów tematycznych dotyczących sprawiedliwości na zajęciach z wychowawcą**

N=36

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi			
		Często		Rzadko	
		N	%	N	%
1.	<b>*Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 40, proszę udzielić informacji jak często organizuje Pan/Pani warsztaty tematyczne dotyczące kwestii sprawiedliwości?</b>	27	75	9	25

Zródło: badania własne

\*Pytanie dotyczyło respondentów, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie 40 ankiety (36 osób).

Uzyskany wynik dowodzi, że – jeśli nauczyciele (75% wypowiedzi) podejmują się organizacji warsztatów dotyczących sprawiedliwości, to korzystają z takiej możliwości co najmniej dwa razy w miesiącu. Zatem niemal systematycznie. Natomiast pozostałe osoby (25%) czynią to okazjonalnie – dwa/trzy razy w roku. Niemniej pozytywnym jest, że w ogóle biorą je pod uwagę, ponieważ sprawiają, że uczniowie mogą lepiej poznać siebie w sytuacjach trudnych do przewidzenia.

Następnie (w **pytaniu 40 ankiety**) ponownie poproszono o wypowiedź tych nauczycieli, którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej na pytanie 38 ankiety (36 osób), aby napisali **w oparciu o jakie przykłady prowadzą warsztaty tematyczne dotyczące kwestii sprawiedliwości?** Wypowiedzi respondentów podzielono na dwie kategorie, mające związek z rozwojem:

1. **Kompetencji społecznych** ucznia (27 wypowiedzi – 75%) obejmujących:

- a) życie w społeczeństwie polegające na przestrzeganiu pewnych reguł;
- b) zadania pracowników sądu, policji, straży miejskiej;
- c) zasady pracy w zespole optymalne dla każdego;
- d) współpracę czy współzawodnictwo;
- e) sztukę porozumiewania się;
- f) własne możliwości i ograniczenia;
- g) znaczenie obecności drugiego człowieka;
- h) podmiotowe traktowanie innych (przezwyciężanie egoizmu);
- i) tworzenie zespołu wolontariuszy;
- j) przygotowanie do pełnienia ról społecznych.

**2. Kompetencji obywatelskich ucznia (9 wypowiedzi – 25%) dotyczących:**

- a) wyboru przedstawicieli do samorządu uczniowskiego;
- b) dialogu obywatelskiego;
- c) zmiany nieprzychylnego wizerunku szkoły;
- d) odpowiedzialności za własne postępowanie.

Jak wynika z powyższych wypowiedzi sposób postępowania nauczyciela najczęściej skoncentrowany jest na grupowej formie pracy uczniów oraz na takich metodach wychowawczych, jak: zadaniowa – mająca na celu między innymi działalność prospołeczną dla dobra ogółu, perswazyjna – zmierzająca do uświadomienia dzieciom i młodzieży ich obowiązków i powinności, a także oddziaływań grupowych – w celu nabywania umiejętności pracy zespołowej. Mniej zauważalna jest możliwość wykorzystania zbiorowej i indywidualnej formy pracy oraz zastosowania metod wychowawczych polegających na modelowaniu, nagradzaniu i karaniu<sup>908</sup>.

Zorganizowanie warsztatów wymaga od nauczyciela przygotowania również środków dydaktycznych. Jednak w przypadku zastosowania zbioru metod aktywizujących zasadnicze znaczenie mają przede wszystkim takie, którymi będą się posługiwać uczniowie, gdyż to oni w tych okolicznościach są najbardziej aktywnymi podmiotami. W zależności od założonych przez nauczyciela celów, środkami dydaktycznymi mogą być: egzemplarze książek, wykresy, portrety, kserokopie (np. wagi i paragrafu w przypadku omawiania kwestii sprawiedliwości), arkusze papieru, flamastry, telefony komórkowe, ekran projekcyjny i inne.

---

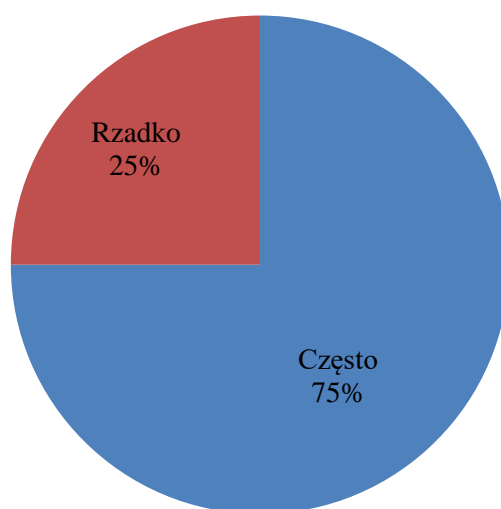
<sup>908</sup> Zob. M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 181-218; W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 326-327.

Jak wynika z wypowiedzi, nauczyciele w swych działaniach odwołują się do sytuacji społecznych (współpracy z innymi, komunikacji, sposobu traktowania) i kwestii kulturowych (autorytety moralne, wzory kulturowe). Posługują się w swej pracy symbolami sprawiedliwości, takimi jak: wizerunek bogiń sprawiedliwości, rysunek wagi, paragrafu i młotka sędziowskiego.

#### Wykres 35:

**Organizowanie warsztatów tematycznych dotyczących sprawiedliwości na zajęciach z wychowawcą**

**Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 40, proszę udzielić informacji jak często organizuje Pan/Pani warsztaty tematyczne dotyczące kwestii sprawiedliwości?**



Źródło: badania własne

Uzyskane odpowiedzi nauczycieli na temat stosowanych – w celu kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów – metod: pogadanki, i problemowych: aktywizujących (warsztatów) uzupełniono o dane otrzymane podczas przeprowadzonego wywiadu. W zadanym respondentom pytaniu (**4 wywiadu**) poproszono ich o wypowiedź, **jakimi metodami prowadzi Pan/Pani zajęcia związane z kwestią sprawiedliwości?** Nauczyciele najczęściej wymieniali metodę pogadanki i metodę aktywizującą – „burzę mózgów”. Nieco rzadziej wskazywali na inne metody aktywizujące, takie jak: „mapy mentalne” i „rybi szkielet”, a sporadycznie – na „metodę trójkąta”<sup>909</sup>.

Aby dowiedzieć się, **które z wyliczonych metod uznają za najbardziej atrakcyjne dla uczniów?**, zadano nauczycielom **pytanie 5 wywiadu**. Respondenci zgodnie stwierdzili,

<sup>909</sup> Por. J. Krzyżewska: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Część 1. Suwałki, Wydawnictwo „AU OMEGA”, 1998; E. Brudnik, E. Moszyńska, B. Owczarska: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce, Zakład Wydawniczy „Studio Full Scan”, 2000.

że są nimi takie metody aktywizujące, jak: „burza mózgów” i „mapy mentalne”. Swą wypowiedź uzasadniali możliwością zastosowania w każdej sytuacji (nie wymagają zmiany organizacji przestrzeni klasowej i dodatkowych środków dydaktycznych) i z każdym zespołem klasowym (zrozumiałe reguły).

Zatem, oprócz najbardziej „popularnej” metody pogadanki nauczyciele korzystają również z gamy metod aktywizujących pracę uczniów – warsztatów. Niezależnie jednak od tego, do jakich metod będą odwoływać się w swej działalności pedagogicznej, to wychowanie w duchu sprawiedliwości będzie miało sens wówczas, gdy proces wychowawczo-dydaktyczny będzie ukierunkowany na przeżywanie i doświadczanie świata.

W kolejnych czynnościach badawczych dokonałam analizy **dokumentów szkolnych** – przez pryzmat zapisów związanych z metodami, formami organizacyjnymi i środkami dydaktycznymi wykorzystywanymi przez nauczycieli w celu kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów.

Okazało się, że w **statutach** brak jest takich zapisów. Widnieją w nich jedynie ogólne założenia dotyczące: prawa wyboru przez nauczyciela metod, form pracy i środków dydaktycznych<sup>910</sup>, obowiązku stosowania nowatorskich metod pracy<sup>911</sup>, oraz samodzielnego „wypracowania” metod dydaktyczno-wychowawczych z uwzględnieniem wieku uczniów<sup>912</sup>. Ponadto można przeczytać o wymianie doświadczeń między nauczycielami dotyczących prowadzenia lekcji – ze szczególnym uwzględnieniem innowacji i metod aktywizujących<sup>913</sup>, a także o planowaniu i organizowaniu różnych form życia zespołowego, integrującego zespół uczniowski<sup>914</sup>.

W **programach wychowawczych** zazwyczaj wskazywane są metody **podające i waloryzacyjne**. Nieco rzadziej – **problemowe i praktyczne**.

W grupie metod **podających** najczęściej wymieniano metodę pogadanki. Przeprowadzana przez nauczycieli – dotyczy założeń zawartych w Konwencji

<sup>910</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach*, s. 26; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 67.

<sup>911</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach*, s. 30.

<sup>912</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 4.

<sup>913</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach*, s. 4.

<sup>914</sup> Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Statut Szkoły Podstawowej nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach*, s. 25.



o prawach dziecka<sup>915</sup>, problematyki tolerancji i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych<sup>916</sup>. W przypadku osób wspomagających pracę szkoły: pedagoga<sup>917</sup>, przedstawicieli policji, straży miejskiej<sup>918</sup> i inspektora ds. nieletnich obejmuje zachowania agresywne i sposoby ich przewycięzania<sup>919</sup>. Spotkania z twórcami i artystami mają na celu kształtowanie w uczniach hierarchii wartości moralnych i estetycznych<sup>920</sup>, a w przypadku pracowników Miejskich Ośrodków Pomocy Społecznej, Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, Caritas i świetlic środowiskowych – ukazać niebezpieczne zjawiska współczesności (nałogi, agresja, nieposzanowanie zdrowia i życia)<sup>921</sup>. Sporadycznie wskazywano na: pracę z książką<sup>922</sup>, dyskusję – w celu kształtowania wrażliwości<sup>923</sup>, nabywania kultury osobistej, szacunku, tolerancji i współpracy z innymi<sup>924</sup> oraz rozmowy dotyczące przeciwdziałania agresji<sup>925</sup>.

Wśród metod **waloryzacyjnych** najczęściej można dostrzec – w programach wychowawczych – metody impresyjne, polegające na „organizowaniu uczestnictwa dzieci, młodzieży czy dorosłych w odpowiednio eksponowanych wartościach: społecznych, moralnych, estetycznych, naukowych”<sup>926</sup>. W tym celu nauczyciele zapewniają uczniom udział w spektaklach, projekcjach filmowych, koncertach, wystawach i lekcjach w muzeum, organizują wycieczki do miejsc związanych z wybitnymi postaciami zasłużonymi dla regionu i kraju oraz spotkania z wybitnymi osobowościami kultury<sup>927</sup>. Ponadto ukazują pozytywne wzorce organizując edukację czytelniczną (lekcje biblioteczne, konkursy, zajęcia w saloniku

<sup>915</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 1-2.

<sup>916</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

<sup>917</sup> Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 10.

<sup>918</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 14; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 10.

<sup>919</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3.

<sup>920</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 13.

<sup>921</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 7; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

<sup>922</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

<sup>923</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10.

<sup>924</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 11.

<sup>925</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3.

<sup>926</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 269.

<sup>927</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 4; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2-3; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 6-7.

literackim, zajęcia czytelnicze w świetlicy)<sup>928</sup>. Oprócz metod impresyjnych – w analizowanych programach wychowawczych ukazane są metody ekspresyjne. „Polegają one na stwarzaniu sytuacji, w których uczestnicy sami wytwarzają bądź odtwarzają dane wartości, wyrażając niejako siebie, a zarazem je przeżywają”<sup>929</sup>. Działania nauczycieli skoncentrowane są na posługiwaniu się psychodramą – ćwiczenia w empatii<sup>930</sup> i radzeniu sobie ze stresem<sup>931</sup> oraz dramą<sup>932</sup> – obejmującą problematykę kar i nagród w wychowaniu, tolerancję i umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

W grupie metod **problemowych** wyróżniono grę metod aktywizujących<sup>933</sup>: integracyjne – przeciwdziałające agresji<sup>934</sup>, kształtujące odpowiedzialność ucznia i postawę tolerancyjną<sup>935</sup>, warsztaty plastyczne i umuzykalniające – mające na celu wzbudzanie szacunku uczniów dla dorobku kulturowego własnego regionu, narodu i całej ludzkości<sup>936</sup>, a także warsztaty dla rodziców<sup>937</sup> – wspomagające ich funkcję wychowawczą. Ponadto wskazywano metody sytuacyjne – w celu rozwiązywania konfliktów i egzekwowania kar<sup>938</sup>, a także gry dydaktyczne symulacyjne służące nabywaniu przez dzieci umiejętności współpracy z członkami swej rodziny<sup>939</sup>.

Natomiast wśród metod **praktycznych** wyodrębniono ćwiczenia plastyczne<sup>940</sup> – dotyczące tolerancji, wzoru osobowego człowieka tolerancyjnego i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Spośród powyższych przykładów można wyłonić oddziaływania wychowawcze nauczycieli, rozumiane jako **metody wychowania**.

Jedną z najczęściej zauważanych jest metoda **zadaniowa**, polegająca na powierzaniu uczniom wykonywanie określonych czynności w celu wywołania pożądanych zmian

<sup>928</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 5.

<sup>929</sup> W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 270.

<sup>930</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2.

<sup>931</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 3.

<sup>932</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 11; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

<sup>933</sup> Franciszek Szlosek rozszerzył zakres metod problemowych o – metody aktywizujące. Zob. F. Szlosek: *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, 1995.

<sup>934</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 9; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 1, 3.

<sup>935</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 6.

<sup>936</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 14.

<sup>937</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 15.

<sup>938</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2.

<sup>939</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 10.

<sup>940</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

w ich postawie i zachowaniu<sup>941</sup>. W przypadku analizowanych programów wychowawczych są nimi następujące działania: przygotowanie uroczystości klasowych, szkolnych, państwowych i oświatowych oraz wydarzeń o charakterze regionalnym<sup>942</sup>, udział w akcjach charytatywnych<sup>943</sup> i programie Mali Wolontariusze<sup>944</sup>, organizowanie pomocy koleżeńskiej<sup>945</sup>, a także „rozliczanie” uczniów z zadań przydzielonych im do realizacji<sup>946</sup>.

Rzadziej wyliczana jest – w programach wychowawczych – metoda **oddziaływań grupowych** polegająca między innymi na „aktywizowaniu dzieci i młodzieży w działalności zespołowej i samorządnej [...]”<sup>947</sup>. Zapisy w programach wychowawczych dowodzą, iż uczniowie przygotowują w tym celu: gazetki szkolne i dekoracje na temat tolerancji, wzoru osobowego człowieka tolerancyjnego, radzenia sobie w sytuacjach trudnych<sup>948</sup> oraz inne – sprzyjające kształtowaniu ich postaw<sup>949</sup>. Ponadto planują i organizują: imprezy klasowe<sup>950</sup>, konkursy dotyczące samorządności<sup>951</sup>, wybory do samorządu szkolnego i działania na rzecz społeczności szkolnej<sup>952</sup>. Przygotowują również wystawy prac plastycznych poświęconych kultywowaniu tradycji regionu<sup>953</sup>.

W podobnym wymiarze, jak o metodzie oddziaływań grupowych można przeczytać o metodzie **perswazyjnej**, która służy między innymi zaznajamianiu uczniów z ich prawami i obowiązkami, jakie mają wobec siebie i innych. „Stanowi [...] rodzaj słownego oddziaływania na świadomość moralną i społeczną dziewcząt i chłopców”<sup>954</sup>. Odzwierciedla się ona w czynnościach nauczycieli skoncentrowanych na: zapoznaniu uczniów ze sposobami

<sup>941</sup> Zob. M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 188.

<sup>942</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 5; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 5-6, 13.

<sup>943</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 12; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 6.

<sup>944</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2.

<sup>945</sup> Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 7.

<sup>946</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 6.

<sup>947</sup> M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 208.

<sup>948</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 2; Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 7.

<sup>949</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 5.

<sup>950</sup> Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 7.

<sup>951</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 5.

<sup>952</sup> Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 6.

<sup>953</sup> Szkoła Podstawowa nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach: *Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej nr 66 im. Janusza Korczaka w Katowicach*, s. 7.

<sup>954</sup> M. Łobocki: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 196.

poprawnej komunikacji, skutecznego rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie w sytuacjach trudnych<sup>955</sup>, promowaniu działań Rzecznika Praw Dziecka<sup>956</sup> i ukazywaniu znaczenia poszanowania praw innych ludzi<sup>957</sup>, a także włączaniu uczniów niepełnosprawnych w życie klasy, szkoły<sup>958</sup>.

W analizowanych programach wychowawczych – oprócz metod stosowanych przez nauczycieli w celu kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów – znajdują się także zapisy związane z **formami organizacyjnymi i środkami dydaktycznymi**. Oprócz zazwyczaj stosowanych **form pracy zbiorowej i indywidualnej**, w dokumentach zaledwie dwóch szkół można odnaleźć zapisy dotyczące **pracy grupowej**<sup>959</sup>. Nie świadczy to jednak o tym, że w pozostałych placówkach nie jest ona wykorzystywana, bo zaprzeczałyby temu przykłady działań podejmowanych przez uczniów i nauczycieli wymieniane w programach wychowawczych (np. przygotowanie gazetek, dekoracji, konkursów, uroczystości, wystaw, warsztatów). Oznacza jedynie, że w szkołach tych taka forma pracy z uczniami nie została „literalnie” nazwana pracą w grupach.

Natomiast zapisy odnoszące się do stosowanych przez nauczycieli **środków dydaktycznych** w celu kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów dotyczą korzystania z: multibooków, tablic interaktywnych, rzutników, komputerów, księgozbioru bibliotecznego, czasopism, scenariuszy zajęć, ankiet, testów psychologicznych, odbiorników radiowych i telewizyjnych, środków audiowizualnych – filmów, audycji radiowych, głośników, mikrofonów<sup>960</sup>.

W **programach profilaktycznych** najczęściej ukazywane są metody **podające**, znacznie rzadziej – **waloryzacyjne i problemowe**.

<sup>955</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 9, 11.

<sup>956</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Działań Wychowawczych na rok szkolny 2016/2017*, s. 1-2.

<sup>957</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 12.

<sup>958</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 12.

<sup>959</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 9; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 5-6.

<sup>960</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Wychowawczy na rok szkolny 2016/2017*, s. 9, 11; Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 2, 13; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: *Program Wychowawczy*, s. 6.

W grupie metod **podających** przeważnie wymienia się rozmowy<sup>961</sup>. Odnoszą się do sposobów rozwiązywania problemów i nabywania przez uczniów umiejętności radzenia sobie z napięciem emocjonalnym. Znacznie mniej jest informacji o metodzie pogadanki<sup>962</sup> i dyskusji<sup>963</sup>. Przeprowadzane są przez nauczycieli, pracowników policji i straży miejskiej, a dotyczą: problematyki tolerancji, empatii i akceptacji, postaw społecznie pożądanych, umiejętności rozwiązywania problemów i dokonywania właściwych wyborów, a także skutecznego porozumiewania się.

Wśród metod **waloryzacyjnych** można dostrzec metody impresyjne, którymi nauczyciel posługuje się w celu ukazania uczniom wzorców zachowań – na przykładach bohaterów literackich<sup>964</sup>. Oprócz nich zauważalna jest metoda ekspresyjna – drama<sup>965</sup>, stosowana w celu nabywania przez dzieci umiejętności rozwiązywania konfliktów i odpowiedniego zachowania w różnych sytuacjach.

W grupie metod **problemowych** ukazane są metody aktywizujące – warsztaty. Ich tematyka dotyczy asertywności<sup>966</sup> i właściwego rozwiązywania sytuacji problemowych<sup>967</sup>.

Podobnie – jak w przypadku programów wychowawczych, również w programach profilaktycznych można wyodrębnić oddziaływania wychowawcze nauczycieli pojmowane jako **metody wychowania**.

Najczęściej zauważalny jest opis metody **perswazyjnej**. Wyraża się ona w czynnościach obejmujących zaznajamianie uczniów z zasadami obowiązującymi w zespole

<sup>961</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 13; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 2, 8-9; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

<sup>962</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 8; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4-5.

<sup>963</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 3; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 8.

<sup>964</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

<sup>965</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”, s. 5; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

<sup>966</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 6.

<sup>967</sup> Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 8; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

klasowym<sup>968</sup> oraz prawami i obowiązkami człowieka (dziecka, ucznia)<sup>969</sup> – w kontekście szanowania praw i dóbr innych osób<sup>970</sup>, skutków i konsekwencji negatywnego zachowania<sup>971</sup>, a także odpowiedzialności karnej<sup>972</sup>. Ponadto, działania nauczycieli koncentrują się na: ukazywaniu uczniom sposobów nawiązywania pozytywnych relacji z rówieśnikami i dorosłymi<sup>973</sup>, pokojowego rozwiązywania problemów (przepraszanie, wybaczenie)<sup>974</sup> oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych<sup>975</sup>.

Znacznie mniej przeczytamy o metodzie **zadaniowej**. Odzwierciedla się w działaniach nauczycieli sprzyjających kształtowaniu postaw prospołecznych uczniów<sup>976</sup>. Dotyczą one organizacji akcji charytatywnych<sup>977</sup>, programu „Mali Wolontariusze”<sup>978</sup> oraz pomocy koleżeńskie<sup>979</sup>.

Natomiast sporadycznie można zauważyć metodę **oddziaływań grupowych**, która jest stosowana przez nauczycieli w ramach organizowania pracy uczniów w samorządzie szkolnym<sup>980</sup>, przygotowania gazetek informacyjnych o instytucjach działających na rzecz

<sup>968</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 10.

<sup>969</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”, s. 3.

<sup>970</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 12; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 5.

<sup>971</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4-5.

<sup>972</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 16.

<sup>973</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 15; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4-5.

<sup>974</sup> Szkoła Podstawowa nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 11, 13; Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 8; Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”, s. 4.

<sup>975</sup> Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 9.

<sup>976</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

<sup>977</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

<sup>978</sup> Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 7; Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

<sup>979</sup> Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017 „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”*, s. 2, 7.

<sup>980</sup> Szkoła Podstawowa nr 27 im. Władysława Szafera w Katowicach: *Szkolny Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 6.

dziecka i rodziny<sup>981</sup> oraz konkursów<sup>982</sup> dotyczących sposobów rozwiązywania sytuacji trudnych.

W analizowanych programach profilaktycznych nie ma informacji o stosowanych przez nauczycieli – w celu kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów – **środkach dydaktycznych**. W przypadku **form organizacyjnych**, jedynie w programie jednej ze szkół można przeczytać o doskonaleniu umiejętności pracy w zespole<sup>983</sup>. Nie oznacza to jednak, że środki dydaktyczne nie są wykorzystywane, a formy pracy nie znajdują zastosowania, ponieważ przykłady działań zaproponowanych przez nauczycieli temu przeczą. Jednak wskazana tematyka zajęć w wystarczającym zakresie odzwierciedla zakres niezbędnych pomocy i sposób pracy z uczniem, dlatego szczegółowy opis uznano zapewne za zbędny.

Jak wynika z zapisów zawartych w programach wychowawczych i programach profilaktycznych, nauczyciele planują w swych oddziaływaniach zastosowanie różnorodnych metod, form i środków dydaktycznych. Istotny jest jednak fakt, by nie wynikały one wyłącznie z „obowiązków ustawowych” nakładanych na szkołę (nauczycieli), ale miały na celu pozytywną zmianę w zachowaniach i postawach uczniów.

Podczas **obserwacji** lekcji z języka polskiego i historii można było zauważyć, że najczęściej stosowanymi przez nauczycieli metodami kształcenia – w celu kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów – były podające (praca z książką, pogadanka, dyskusja), a nieco rzadziej – problemowe (aktywizujące). Zaś wśród metod wychowania można było dostrzec metodę oddziaływań grupowych i perswazyjną. Zastosowanymi formami pracy były: najczęściej – zbiorowa, a okazjonalnie – indywidualna i grupowa. Nauczyciele korzystali przeważnie z takich środków dydaktycznych, jak: podręczniki, encyklopedie, ilustracje, mapy, globusy, a sporadycznie z tablicy multimedialnej i komputera.

Przykładem lekcji mającej bezpośredni związek z problematyką sprawiedliwości i skoncentrowanej wyłącznie na aktywności uczniów była jedna – z **historii**. Nauczyciel – przy okazji omawiania tematu związanego z rozwojem miast w XIX-wiecznej Polsce – zwrócił uwagę uczniów na zmuszanie dzieci do pracy fizycznej w imię tzw. dobra wspólnego. Omawiając aspekt ciężkiej pracy robotników i trudnych warunków, w jakich mieszkali zaakcentował niesprawiedliwy sposób ich traktowania.

<sup>981</sup> Szkoła Podstawowa nr 36 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Katowicach: Podstawy prawne programu profilaktycznego „Przyjazna dłoń”, s. 4.

<sup>982</sup> Szkoła Podstawowa nr 31 im. Henryka Sienkiewicza w Katowicach: *Program szkolnej profilaktyki na lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017*, „Uczeń naszej szkoły jest koleżeński – zdrowy – mądry”, s. 2.

<sup>983</sup> Szkoła Podstawowa nr 62 im. Józefa Kocurka w Katowicach: *Program Profilaktyki na rok szkolny 2016/2017*, s. 4.

Następnie, aby włączyć do aktywności wszystkich uczniów wykorzystał metody problemowe (aktywizujące: metodę „burzy mózgów”). Podzielił dzieci na grupy (forma pracy grupowej) i każdemu przydzielił zadanie znalezienia odpowiedzi na następujące problemy: dlaczego taka sytuacja miała miejsce, co mogły czuć osoby w ten sposób potraktowane oraz co można było zrobić, by zadbać o dobro wspólne danej społeczności bez krzywdzenia innych. Po upływie wyznaczonego czasu przedstawiciele każdej z grup omawiali na forum (forma pracy zbiorowej) wypracowane w zespole (metoda wychowania – oddziaływań grupowych) propozycje. Istotne było to, że nauczyciel uważnie słuchał ich wypowiedzi, nie narzucał własnego zdania i okazywał aprobatę dla ich wysiłków.

Obserwacja powyższej lekcji ukazała, w jak przystępny sposób można przedstawić trudne i nie zawsze interesujące dla uczniów zagadnienia, a jednocześnie budować ich pozytywne samopoczucie. Uczniowie – oprócz przyswojenia wiedzy – uczą się wówczas współpracy, szanować zdanie innych, słuchać, prowadzić dyskusje, negocjować.

Szkoda, że nauczyciele tak rzadko z takiej formy korzystają. Prawdopodobnie wynika to z tego, że taki rodzaj aktywności wymaga od nich większego nakładu pracy; grupowej działalności uczniów często towarzyszy hałas, ale może być również tak, że niektóre zespoły uczniowskie zwyczajnie nie potrafią pracować zespołowo.

## **Podsumowanie**

Jak ukazują wyniki, 185 (92,50%) nauczycieli organizuje dla uczniów pogadanki dotyczące sprawiedliwości. 148 (80%) z nich przeprowadza je często – nawet cztery razy w tygodniu, zaś pozostałe 37 (20%) okazjonalnie – jeden/dwa razy w miesiącu.

Wśród przykładów, jakie wskazywali ankietowani, którzy korzystają z pogadanki na zajęciach edukacyjnych w ramach kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów, 67% wymieniało takie, które stosują podczas zajęć celowo zorganizowanych (wynikających z realizacji podstawy programowej). Odwołują się wówczas do tych zaczerpniętych z filmów edukacyjnych, literatury, widowisk sportowych, postaw życiowych autorytetów moralnych, osób lub instytucji odpowiedzialnych za sprawiedliwość społeczną w szkole i społeczeństwie, procesów sądowych, konfliktów międzyludzkich i światowych. Przygotowują w tym celu prezentacje multimedialne, zajęcia biblioteczne i scenki dramatyczne.

Natomiast 33% podawało inne przykłady, z których korzysta w czasie zajęć spontanicznie organizowanych i wynikających z nieprzewidywalnych sytuacji zachodzących w szkole (nieporozumienia między uczniami oraz uczniami i nauczycielami). Były związane



z: konfliktami zachodzącymi w szkole i ich skutkami zdrowotnymi, finansowymi i prawnymi, odczuciami bliskich osób, prawami człowieka, instytucjami i osobami stojącymi na straży sprawiedliwości oraz dotyczyły antywartości i wartości powszechnie pożądaných.

Z analizy wypowiedzi respondentów dotyczących organizowania przez nich warsztatów na temat sprawiedliwości wynika, iż zaledwie 36 osób (18%) je przygotowuje – z czego 27 (75%) często (dwa/trzy razy w miesiącu), a 9 (25%) rzadko (dwa/trzy razy w roku).

Przykłady, jakimi posługują się nauczyciele podczas prowadzenia warsztatów z tego zakresu, 27 osób (75%) odnosi do sprzyjających rozwojowi społecznemu ucznia, zaś 9 (25%) – do wzmacniania jego postawy obywatelskiej. W celu wsparcia sfery społecznej wychowanka wykorzystują takie, które są związane z zasadami obowiązującymi w społeczeństwie, sposobami współpracy i komunikacji, możliwościami i ograniczeniami człowieka, rolami społecznymi, wolontariatem oraz zadaniami osób piastujących stanowiska w celu zapewnienia ładu społecznego. Natomiast po to, by wesprzeć kompetencje obywatelskie uczniów, koncentrują się na wyborze przedstawicieli do samorządu uczniowskiego, prowadzeniu dialogu obywatelskiego, dbałości o poprawę wizerunku szkoły, i odpowiedzialności za własne czyny.

W przypadku pogadanek na temat sprawiedliwości nauczyciele najczęściej stosują grupową i zbiorową formę pracy oraz koncentrują się na takich metodach wychowania, jak: modelowania, perswazyjna i oddziaływań grupowych. W mniejszym zakresie wykorzystują metodę zadaniową, nagradzania i karania. Zaś w sytuacji organizowania warsztatów zazwyczaj stosują grupową formę pracy oraz zadaniową metodę wychowania, perswazyjną i oddziaływań grupowych. Znacznie rzadziej organizują pracę uczniów w formie zbiorowej lub indywidualnej i nieczęsto również wykorzystują, takie metody wychowania jak: modelowania, nagradzania i karania.

W celu realizacji swych działań dotyczących kwestii sprawiedliwości nauczyciele wykorzystują różne środki dydaktyczne – zarówno klasyczne (np. egzemplarze książek, podręczników, rysunki, fotografie bogiń sprawiedliwości, zdjęcia młotka sędziowskiego, wagi i paragrafu – symbolów sprawiedliwości), jak i nowoczesne (komputery, tablice multimedialne, projektory i inne).

Interpretacja odpowiedzi uzyskanych podczas wywiadu pozwoliła uzupełnić te uzyskane w badaniu ankietowym. Okazało się, że nauczyciele najczęściej wymieniali metodę pogadanki i metodę aktywizującą – „burzę mózgów”. Nieco rzadziej wskazywali na inne metody aktywizujące, takie jak: „mapy mentalne” i „rybi szkielet”, a sporadycznie na

„metodę trójkąta”. Za najbardziej atrakcyjne (dla kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów) uznali takie metody aktywizujące, jak: „burza mózgów” i „mapy mentalne”.

Analiza dokumentów szkolnych wykazała, że w statutach nie znajdują się informacje o metodach, formach i środkach dydaktycznych służących kształtowaniu poczucia sprawiedliwości uczniów, natomiast w programach wychowawczych i profilaktycznych można je zauważyć.

W programach wychowawczych wśród metod kształcenia najczęściej wymieniane są metody podające (przeważnie pogadanka, sporadycznie praca z książką i dyskusja) i waloryzacyjne (impresyjne i ekspresyjne). Nieco rzadziej – problemowe (aktywizujące), a sporadycznie – praktyczne (ćwiczenia). Wykorzystywanymi metodami wychowania są: zazwyczaj – metoda zadaniowa, okazjonalnie – metoda oddziaływań grupowych i perswazyjna.

W programach profilaktycznych najczęściej wskazywanymi metodami kształcenia są również metody podające (przeważnie rozmowa, nieco mniej – pogadanka i dyskusja), znacznie rzadziej wymieniane są metody waloryzacyjne (impresyjne i ekspresyjne) i problemowe (aktywizujące). Natomiast wśród metod wychowania najczęstsze zastosowanie ma metoda perswazyjna, znacznie mniejsze – metoda zadaniowa, a sporadyczne – metoda oddziaływań grupowych.

Obserwacje lekcji z języka polskiego i historii ukazały, że – w celu kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów – nauczyciele najczęściej korzystają z metod podających: pracy z książką, pogadanki i dyskusji, a okazjonalnie problemowych: aktywizujących. Wśród metod wychowania posługują się metodą oddziaływań grupowych i perswazyjną. Zazwyczaj wykorzystywaną formą pracy jest – zbiorowa, okazjonalnie – indywidualna i grupowa. Zastosowanymi środkami dydaktycznymi były przeważnie: podręczniki, encyklopedie, ilustracje, mapy, globusy, a sporadycznie tablica multimedialna i komputer.

Od wiedzy nauczyciela, jego postawy i motywacji, umiejętności organizowania własnego warsztatu pracy na miarę potrzeb własnych i wychowanków oraz od podejmowania działań nieszablonowych zależy skuteczność jego oddziaływań na sferę moralną uczniów. Pomysłowość i oryginalność polegająca na „pokonywaniu przez nauczyciela ograniczeń działania zrutynizowanego, ciągłe wzbogacanie własnej osobowości oraz stosunków łączących go z innymi ludźmi: nauczycielami, uczniami, rodzicami itp. w trakcie wykonywanej pracy”<sup>984</sup>, jest niezbędna w wychowaniu ku wartościom.

<sup>984</sup> K. Polak: *Nauczyciel, twórczość, promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1997, s. 78-79.

## 2.6. Uwarunkowania braku sprawiedliwości w szkole

John Rawls uważał, że niezbędnym warunkiem sprawiedliwości jest zajście okoliczności, w których jest możliwa i konieczna współpraca ludzi<sup>985</sup>. Szkoła jest instytucją, w której koegzystują jednostki różniące się nie tylko cechami osobowościowymi, ale przede wszystkim długością życia (odmiennym doświadczeniem życiowym i dojrzałością moralną) i zależnościami służbowymi (uczniowie; pracownicy). Oznacza to, iż istnieje zagrożenie wykorzystywania przewagi jednych względem drugich i zakłócanie procesu współdziałania.

Dlatego wymagany jest „namysł nad tym, co właściwe, co uszlachetnia człowieka w jego wyborach spójnych z zasadami rozumności i moralności, w opozycji do tego, co prowadzi go do krzywdy i upodlenia”<sup>986</sup>, bo „żyć sprawiedliwie to żyć, zawsze zachowując się jak trzeba”<sup>987</sup>.

Aby przekonać się, jak nauczyciele radzą sobie z takim wyzwaniem we współczesnej szkole i jakie utrudnienia niweczą ich działania sprawiedliwe, zadałam im pytania, które zawarłam w kwestionariuszu ankiety.

Na wstępie odniosłam się do społeczeństwa – bo przecież szkoła jest jego częścią – i w **pytaniu 33 ankiety** zapytałam o to, **czy uważają, że żyją w takim, w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości?** Odpowiedzi udzieliło 200 ankietowanych: 65 (32,50%) potwierdziło ją – wskazując wyłącznie odpowiedź „raczej tak” – co oznacza, że mieli wątpliwości w tym zakresie, natomiast 135 osób (67,50%) było odmiennego zdania.

**Tabela 40: Postrzeganie przez nauczycieli społeczeństwa, jako respektującego zasady sprawiedliwości bądź nierespektującego ich**

N=200

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi					
		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%
1.	Czy uważa Pan/Pani, że żyjemy w społeczeństwie, w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości?	65	32,50	67	33,50	68	34

Zródło: badania własne

Uzasadnienia 68 (34%) ankietowanych poddających w wątpliwość społeczeństwo, w którym żyje za sprawiedliwe (udzielających odpowiedzi „raczej nie”) dotyczyły:

### 1. Zdumiewających wyroków sądów;

<sup>985</sup> Zob. J. Rawls: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 195.

<sup>986</sup> A. Szklarska: *Sprawiedliwość w czasach kryzysu*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 42.

<sup>987</sup> Ibidem, s. 39.

2. **Rażących przypadków naruszania sprawiedliwości** i nadużyć podczas podziału dóbr materialnych;
3. Przeświadczenia, że zawsze któraś z **grup społecznych traci**, by inna mogła **zyskać**;
4. **Rozbieżności między indywidualnymi zasadami, a przyjętymi powszechnie.**

Powody, dla których 67 (33,50%) respondentów zanegowało fakt przestrzegania w społeczeństwie zasad sprawiedliwości i udzieliło odpowiedzi „nie”, sprowadzono do uwarunkowań **społecznych i osobistych**.

Wśród **społecznych** przyczyn niesprawiedliwości wymieniali:

1. **Traktowanie uzależnione od statusu** materialnego, **pozycji** społecznej lub **koneksji**;
2. **Przywileje niektórych grup** społecznych i zawodowych (samotne matki żyjące w konkubinacie i pobierające nienależne im świadczenia; immunitety sędziów i parlamentarzystów);
3. **Różnice w wynagradzaniu** tej samej pracy np. różna wysokość zarobków nauczycieli miast i wsi (wyższe są na wsi), dodatek za wychowawstwo (uzależniony od władarzy miast);
4. **Dyskryminację** na tle pochodzenia.

Natomiast do **osobistych** przyczyn niesprawiedliwości zaliczyli:

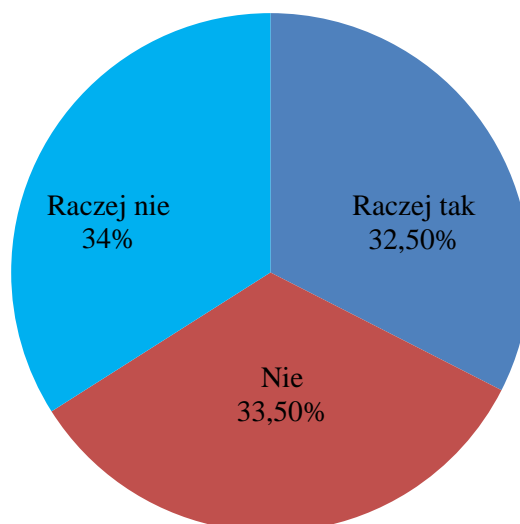
1. **Nieprzestrzeganie** prawa;
2. **Partykularną interpretację** przepisów;
3. **Przekraczanie** uprawnień;
4. **Nieumiejętność gospodarowania czasem** związana z szybkim tempem życia;
5. **Stosowanie** na co dzień **reguły „mieć”** ponad „być” (chęć natychmiastowego zysku);
6. **Kryzys wartości** moralnych;
7. **Egoizm**;
8. **Nieuwzględnianie zdania** lub oczekiwań **innych** w celu wymuszenia akceptacji dla własnych przekonań;
9. **Dążenie do celu za wszelką cenę** (makiawelizm).

Uzasadnieniem dla wypowiedzi twierdzących (65 osób – 32,50%) były prawidłowo działające **instytucje** odpowiedzialne za utrzymanie sprawiedliwości społecznej – sąd, policja i ośrodki pomocy, a także **osoby** piastujące stanowiska kierownicze powołane do przestrzegania prawa i zasad sprawiedliwości. Wskazywano także na fakt kierowania się przez ludzi **wartościami** i działaniami na rzecz **dobra wspólnego**. Oprócz powyższych stwierdzeń znalazły się również wypowiedzi, że w każdej zbiorowości ludzkiej są **jednostki przestrzegające zasad** sprawiedliwości oraz ich **nierespektujące**.

**Wykres 36:**

**Postrzeganie przez nauczycieli społeczeństwa, jako respektującego zasady sprawiedliwości bądź nierespektującego ich**

**Czy uważa Pan/Pani, że żyjemy społeczeństwie,  
w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości?**



Źródło: badania własne

Uzyskane wyniki dowodzą, że większość nauczycieli (67,50%) uważa, że funkcjonuje w społeczeństwie, w którym nie są przestrzegane zasady sprawiedliwości. Ten niepokojący fakt – będący najprawdopodobniej konsekwencją przykrych doświadczeń – nie kreuje pozytywnego wizerunku szkoły jako instytucji, a także relacji zachodzących między uczniami i nauczycielami. Świadczy bowiem o obecności osób niedbających o dobro wspólne oraz niepotrafiących pracować z innymi i na ich rzecz. Już to stanowi zaprzeczenie obietnicy sprawiedliwego ładu społecznego.

Dlatego w pytaniu **6 ankiety** – wielokrotnego wyboru odniosłam się do **przyczyn** niesprawiedliwego traktowania innych osób i poprosiłam 200 respondentów o udzielenie odpowiedzi, **dlaczego – Pana/Pani zdaniem – czasem niesprawiedliwie traktujemy innych ludzi?**

Spośród 870 odpowiedzi, najczęściej wskazywano brak zrozumienia drugiego człowieka – 119 (13,68%) wypowiedzi oraz słabą jego znajomość – 109 (12,53%) wyborów. Niemniej ważne okazały się również takie powody, jak: chęć osiągnięcia celu bez względu na okoliczności – 98 (11,26%) stwierdzeń, nieszczędenie wysiłku – 93 (10,69%) wskazania, chęć dominacji – 80 (9,20%) wypowiedzi, trudności w sprawiedliwym postępowaniu – 72 (8,28%), zachowanie bezinteresowności – 71 (8,16%) wskazań – oraz kierowanie się w życiu odmiennymi celami – 70 (8,05%) stwierdzeń. Sporadycznie zaś – przyczyny

niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – nauczyciele odnieśli do nienagradzania takiego postępowania – 47 (5,40%) wyborów, nieumiejętności przewidywania konsekwencji swych działań – 43 (4,94%) wskazania – oraz chęci zaimponowania komuś – 35 (4,02%) stwierdzeń. Wśród „innych” odpowiedzi ankietowani wymienili odwagę – 18 (2,07%) wyborów, dysponowanie niewielkimi informacjami na temat zdarzenia – 8 (0,92%) wskazań – oraz narażanie się na nieprzyjemności tych, którzy dążą do osiągnięcia celu za wszelką cenę – 5 (0,36%) wypowiedzi.

**Tabela 41: Przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – opinia nauczycieli**

N=870

Lp.	Pytanie: Dlaczego – Pana/Pani zdaniem – czasem niesprawiedliwie traktujemy innych ludzi? (możliwość zaznaczenia maksymalnie 5 odpowiedzi)	Liczba odpowiedzi (N)	% odpowiedzi
1.	Słabo rozumiemy drugą osobę	119	13,68
2.	Słabo znamy drugą osobę	109	12,53
3.	Chcemy osiągnąć cel za wszelką cenę	98	11,26
4.	Postępowanie sprawiedliwe wymaga wysiłku	93	10,69
5.	Chcemy dominować	80	9,20
6.	Postępowanie sprawiedliwe jest trudne w realizacji	72	8,28
7.	Postępowanie sprawiedliwe wymaga bezinteresowności	71	8,16
8.	Mamy odmienne cele życiowe	70	8,05
9.	Postępowanie sprawiedliwe nie jest nagradzane	47	5,40
10.	Nie potrafimy przewidzieć konsekwencji swych działań	43	4,94
11.	Chcemy komuś zaimponować	35	4,02
12.	Inne: Postępowanie sprawiedliwe wymaga odwagi	18	2,07
	Posiadamy niewiele informacji na sporny temat, by sprawiedliwie rozstrzygnąć problem	8	0,92
	Chcemy uniknąć nieprzyjemności ze strony tych, którzy dążą do osiągnięcia celu za wszelką cenę lub mają nad nami przewagę formalną	7	0,80
13.	<b>Razem:</b>	<b>870</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne

Nauczyciele – podobnie jak uczniowie<sup>988</sup> – za dwie zasadnicze przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi uznali **brak zrozumienia** drugiej osoby lub **słabą jej znajomość**.

Równie istotne okazały się dla obu tych grup – uwzględniając usytuowanie określę w tabeli i procent odpowiedzi<sup>989</sup>, takie powody jak: **chęć osiągnięcia celu za wszelką cenę**, dążenie do **dominacji** oraz kierowanie się w życiu **odmiennymi priorytetami**. Zaś niewielkie znaczenie miało dla nich **nienagradzanie** sprawiedliwego postępowania.

<sup>988</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.6., Tabela 17.

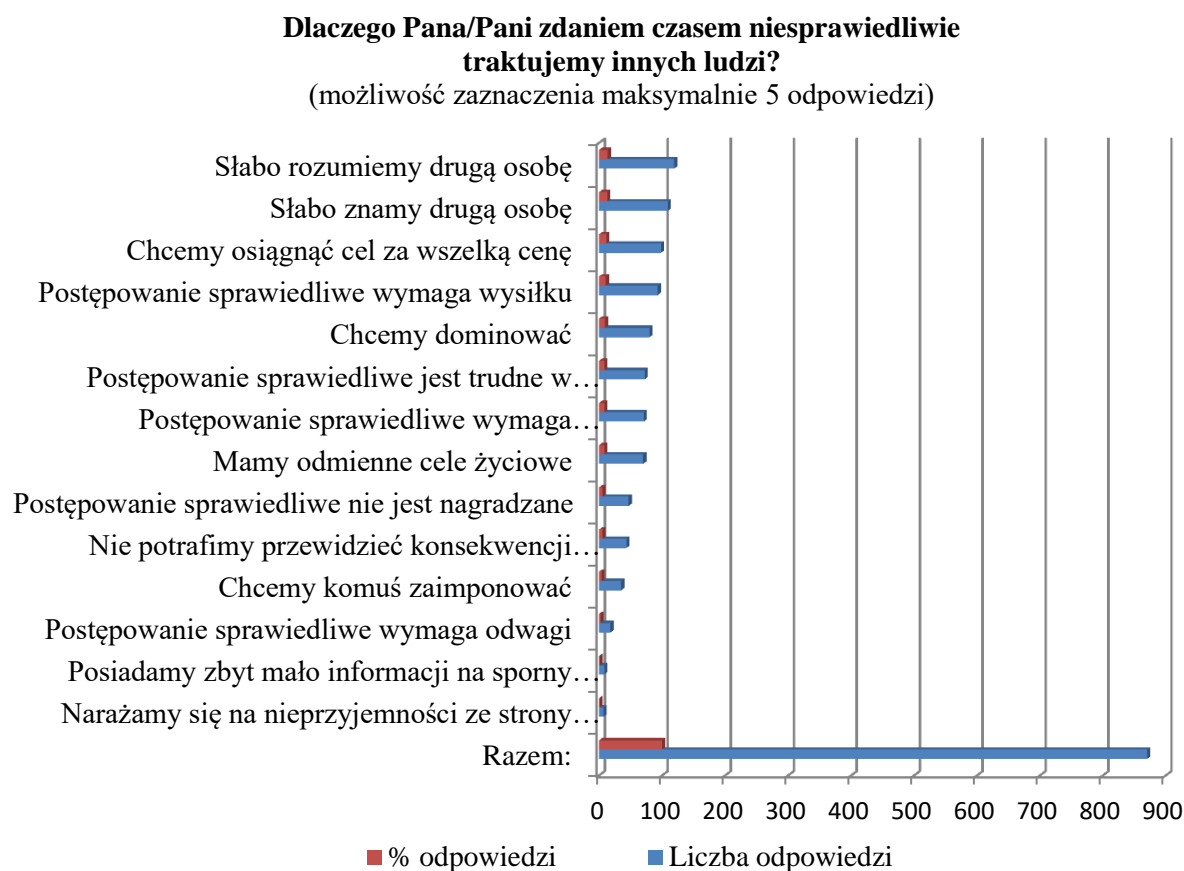
<sup>989</sup> Por. Ibidem.

Konieczność podejmowania **wysiłku**, nauczyciele wskazywali niemal czterokrotnie częściej niż uczniowie, a **trudności** w realizacji i zachowanie **bezinteresowności** – prawie trzykrotnie. **Nieumiejętność przewidywania konsekwencji** swych działań była natomiast dwukrotnie rzadziej wskazywana przez nauczycieli, niż uczniów, zaś chęć **zaimponowania** innym – niemal trzykrotnie. Takie różnice w wypowiedziach z pewnością są spowodowane wiekiem respondentów i związanym z nim doświadczeniem życiowym polegającym na umiejętności przewidywania – bądź nie – pewnych zdarzeń, dojrzałością moralną – którą nauczyciel posiada, a uczeń dopiero nabywa oraz kierowaniu się w życiu innymi priorytetami.

Wśród „innych” – sporadycznie wskazywanych – odpowiedzi respondenci wymieniali **odwagę**, dysponowanie **niewystarczającymi informacjami** oraz **chęć uniknięcia problemów**. Sprecyzowali zatem powody charakterystyczne dla współczesności, gdyż obawa przed utratą pracy, okoliczności niesprzyjające komunikacji – pośpiech, nadmiar obowiązków, deficyt czasu, brak rozeznania w potrzebach innych ludzi, zależności służbowe – powodują, że postępuje się wbrew zasadom sprawiedliwości

### Wykres 37:

#### Przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – opinia nauczycieli



Źródło: badania własne

Jednak przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi stanowią niewielką część w określeniu uwarunkowań braku sprawiedliwości w szkole. Należy bowiem zbadać jeszcze okoliczności, w jakich jej reguły nie są przestrzegane. Wobec tego zapytano respondentów (w **pytaniu 8 ankiety**), **jakie sytuacje uważają za naruszające zasadę sprawiedliwości w szkole?** Odpowiedzi udzielone przez 200 z nich podzielono (z uwzględnieniem kontekstu i częstotliwości występowania) na okoliczności, które dotyczyły:

1. **Oceniania** (33,50% wypowiedzi):

- a) wyłącznie efektów pracy, a nie organizacji procesu nauki np. zaangażowania, wkładu czasu i starań;
- b) pozbawionego indywidualnego podejścia i stosowania wobec wszystkich tych samych kryteriów;
- c) prac z przedmiotów artystycznych przez pryzmat zdolności i umiejętności, a nie – podejmowanego wysiłku;
- d) tak samo wykonanej pracy różnymi ocenami;
- e) pracy domowej bez względu na fakt niesamodzielnego wykonania;
- f) zachowania przez pryzmat wcześniejszego lub bez uwzględniania aktualnych okoliczności i sytuacji życiowej;
- g) nieadekwatnego do możliwości psychofizycznych;
- h) przez pryzmat stosunku do wychowanka – według sympatii;
- i) bez podawania uzasadnienia;
- j) pozbawionego obiektywizmu;
- k) wymuszonego przez rodziców.

2. **Sposobu traktowania** (29,50% wypowiedzi):

- a) **Uczniów**, przejawiającego się w:
  - faworyzowaniu dzieci niesprawiających problemów dydaktycznych i wychowawczych;
  - wspieraniu wyłącznie uczniów zdolnych; grzecznych;
  - kierowaniu się sympatią, antypatią lub osobistymi względami;
  - uzależnianiu stosunku do uczniów od relacji nauczyciela z ich rodzicami (z uwzględnieniem pochodzenia, pozycji zawodowej i statusu materialnego);
  - celowym niezauważaniu nieodpowiedniego zachowania uczniów zdolnych;
  - skłonności do dominacji;
  - niechęci do poznania i zrozumienia drugiej osoby.
- b) **Rodziców** – z uwzględnieniem:



- przychylniejszego stosunku do osób roszczeniowych i wykształconych;
  - ustępowania pod ich presją z wytyczonej strategii działań wobec ich dziecka.
- c) **Nauczycieli** przez: dyrektora, rodziców uczniów, uczniów, innych nauczycieli i pracowników wyrażającego się w:
- dominacji, demonstrowaniu władzy, stosowaniu środków prawnych na szkodę innych;
  - niechęci do poznania i zrozumienia drugiej osoby;
  - podawaniu nieprawdziwych informacji w celu ich zdyskredytowania.

3. **Konfliktów** (13% wypowiedzi) obejmujących:

- a) niezauważanie zachowania odbiegającego od przyjętych standardów z powodu niechęci do wykonywania dodatkowej pracy;
- b) zajmowanie stanowiska intelektualnego, mimo braku informacji w danej kwestii;
- c) wysłuchiwanie tylko jednej strony sporu.

4. **Karania** (7% wypowiedzi):

- a) wszystkich uczniów danej klasy – kartkówkami, negatywną oceną lub wpisem, a nie tych, którzy zawinili;
- b) wyłącznie osób osiągających słabe wyniki w nauce i niestosowania sankcji wobec wyróżniających się;
- c) brakiem przyznania nagrody osobom, które rzetelnie i w spokoju pracują, ale nie potrafią upomnieć się o swoje uprawnienia.

5. **Nagradzania** (5,50% wypowiedzi):

- a) osób, których wysokie wyniki w nauce są efektem nieuczciwych praktyk;
- b) uczniów roszczeniowych rodziców z obawy przed skargami i kontrolami z ich strony.

6. **Stosunku do zasad i regulaminów** (4,50% wypowiedzi) ujawniającego się w:

- a) nieuwzględnianiu ich w codziennej pracy;
- b) wybiórczym stosowaniu;
- c) niekonsekwencji w posługiwaniu się nimi (co uzależnione jest od osobistego nastawienia wobec ucznia).

7. **„Tworzenia” klas** z uwzględnianiem wyników w nauce i zachowaniu – podziału na tzw. „lepsze” i „gorsze” zespoły uczniowskie (3,50% wypowiedzi).

8. **Organizowania zespołów klasowych** obejmujących jednocześnie uczniów niepełnosprawnych lub posiadających inne dysfunkcje rozwojowe (zespół Aspergera, nadpobudliwość psychoruchowa) z dziećmi sprawnymi (3,50% wypowiedzi).

Jak wynika z powyższych wypowiedzi, najczęściej wskazywanymi przez respondentów – nauczycieli – sytuacjami naruszającymi zasadę sprawiedliwości w szkole

były: ocenianie (33,50%) oraz sposób traktowania uczniów, rodziców (uczniów) i nauczycieli (29,50%).

Niestety czynność oceniania bazuje na subiektywizmie nauczyciela i jest związana z koniecznością sprostania oczekiwaniom zwłaszcza ucznia i rodzica, dlatego jest to okoliczność sprzyjająca naruszaniu zasad sprawiedliwości. Natomiast powód, dla którego ankietowani równie często wskazywali sposób traktowania innych, wynika z tego, iż dotyczy indywidualnych predyspozycji nauczyciela. Niestety ten nie zawsze sobie radzi z pozytywnym nastawieniem do rozmówcy, zrozumieniem go lub wysłuchaniem.

Znacznie mniej wyborów respondentów odnieśli do wyjaśniania konfliktów (13%), karania (7%) i nagradzania (5,50%) oraz podejścia do obowiązujących zasad (4,50%). Taki wynik świadczy, iż sytuacje te nie zachodzą na tyle często, by stanowiły zagrożenie dla sprawiedliwego ładu, a jeśli już mają miejsce, to są zazwyczaj rozstrzygane sprawiedliwie. Z pewnością rolę odgrywają również kompetencje i doświadczenie nauczyciela.

Niepokoją wypowiedzi wskazujące na „tworzenie” zespołów klasowych według ustalonych w placówce kryteriów, np. podział uczniów na „lepszycy” i „gorszych” (3,50%), gdyż w ten sposób pozbawia się szans rozwoju dzieci, które nie mają wsparcia w innym środowisku. Natomiast fakt łączenia w jednej klasie uczniów z dysfunkcjami i bez (3,50%) miał zapewne służyć ich integracji. Jednak jak się okazuje zrodził poczucie niesprawiedliwości uczniów, którzy uznali swych niepełnosprawnych kolegów za uprzywilejowanych.

Kolejne pytanie dotyczące uwarunkowań braku sprawiedliwości w szkole obejmowało placówkę, w której pracują ankietowani. W związku z tym poproszono ich o udzielenie odpowiedzi (zadając **pytanie 32 ankiety**), **czy uważają szkołę, w której pracują za instytucję dbającą o sprawiedliwe traktowanie uczniów?** Wśród 200 nauczycieli, aż 116 (58%) uznało, iż tak jest, a 78 (39%) miało wątpliwość. Natomiast 6 (3%) było odmiennego zdania: 4 (2%) miało pewność, a 2 (1%) powątpiewało. Zatem 97% respondentów postrzega swą szkołę jako sprawiedliwą.

**Tabela 42: Postrzeganie swej szkoły (miejsca pracy) jako placówki sprawiedliwej wobec uczniów – opinia nauczycieli**

N=200

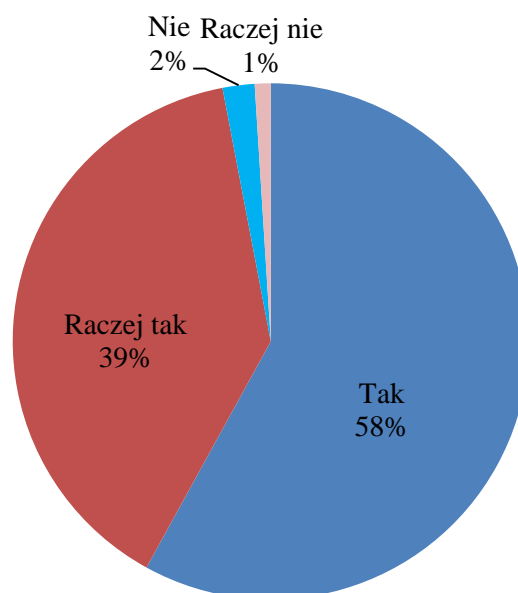
Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy uważa Pan/Pani szkołę, w której pracuje za instytucję dbającą o sprawiedliwe traktowanie uczniów?	116	58	78	39	4	2	2	1

Źródło: badania własne

#### Wykres 38:

Postrzeganie swej szkoły (miejsca pracy) jako placówki sprawiedliwej wobec uczniów – opinia nauczycieli

Czy uważa Pan/Pani szkołę, w której pracuje za instytucję dbającą o sprawiedliwe traktowanie uczniów?



Źródło: badania własne

W uzasadnieniach swego wyboru, ankietowani odnieśli się wyłącznie do odpowiedzi twierdzących, które podzielono ze względu na kontekst i częstotliwość występowania. Argumentację dla odpowiedzi „tak” 116 (58%) respondentów sprowadziło do:

1. **Cech charakteru** człowieka (34% wypowiedzi) uznając, że nauczyciele:

- a) są obiektywni, uczciwi, odpowiedzialni, przestrzegają reguł i potrafią okazać szacunek innym;
- b) znają normy społeczne i je stosują.

2. **Współpracy** z innymi nauczycielami (29% wypowiedzi) przez:

- a) wspólne analizowanie sytuacji trudnych i poszukiwanie optymalnych rozwiązań;

b) udzielanie wsparcia ze strony dyrektora.

3. **Sposobu traktowania ucznia** (26% wypowiedzi) polegającego na:

- a) indywidualnym podejściu;
- b) niekierowaniu się sympatią czy antypatią;
- c) dostrzeganiu potrzeb dziecka;
- d) udzielaniu wsparcia każdemu, kto go potrzebuje;
- e) umiejętności słuchania;
- f) systematycznym rozwiązywaniu problemów.

4. **Oceniania** (7% wypowiedzi) opierającego się na:

- a) stosowaniu określonych kryteriów;
- b) obiektywizmie;
- c) uwzględnianiu indywidualnych cech ucznia (np. zdolności, stanu zdrowia, inteligencji) rozstrzygających o końcowym rezultacie.

5. **Organizacji szkoleń pedagogicznych** dotyczących metod pracy na lekcjach wychowawczych (3% wypowiedzi).

6. **Przygotowania dla uczniów zajęć wychowawczych** (1% wypowiedzi) na temat:

- a) wartości służących zachowaniu ładu społecznego, takich jak: wolność, równość, empatia, tolerancja i odpowiedzialność;
- b) sposobów prowadzenia dialogu w celu poprawnej komunikacji.

Natomiast uzasadnienia nauczycieli (78 osób – 39%), którzy mieli wątpliwości, czy ich szkoła zapewnia uczniom sprawiedliwe traktowanie i udzielili odpowiedzi „raczej tak”, koncentrowały się na ograniczeniach i niedoskonałościach człowieka i odnosiły do:

1. Podejmowania prób **wyjaśniania problemów** dla dobra wszystkich skonfliktowanych stron;
2. Dokładania starań do **przestrzegania zasad** zawartych w statucie szkoły przez wszystkich członków społeczności szkolnej;
3. Wykazywania się dbałością o **organizowanie** takich **spotkań z rodzicami**, by skutkowały oczekiwanymi rezultatami;
4. Krytycznego stosunku do **własnych umiejętności** dotyczących równego traktowania niektórych uczniów.

Powyższe wyniki ukazują, że 97% nauczycieli postrzega swą szkołę jako instytucję sprawiedliwą. Najczęściej wskazywanymi kategoriami sprzyjającymi takiemu działaniu były cechy charakteru człowieka, umiejętność współpracy z innymi i odpowiedni sposób traktowania ucznia. I to właśnie one stanowiły grunt dla występowania pozostałych – niestety

sporadycznie wskazywanych – czynników, takich jak: ocenianie, organizacja szkoleń i zajęć wychowawczych. Można zatem przyjąć, że osobiste predyspozycje nauczyciela generują sposób traktowania innych nadając edukacji sprawiedliwy wymiar.

Aby móc jednak dogłębnie poznać okoliczności utrudniające działania sprawiedliwe należało zapytać nauczycieli (w **pytaniu 52 ankiety**), **czy współczesna szkoła może być uważana za enklawę sprawiedliwości?** Spośród 200 udzielonych odpowiedzi, aż 144 (72%) były twierdzące: 12 (6%) nauczycieli uznało, iż tak, a 132 (66%) miało wątpliwość. Natomiast wśród osób, które temu zaprzeczyły, 18 (9%) miało pewność, a 38 (19%) powątpiewało. Zatem niemal trzy czwarte nauczycieli uważa szkołę w XXI wieku za instytucję sprawiedliwą.

**Tabela 43: Postrzeganie współczesnej szkoły jako instytucji sprawiedliwej – opinia nauczycieli**  
N=200

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy – Pana/Pani zdaniem – współczesna szkoła może być uważana za enklawę sprawiedliwości?	12	6	132	66	18	9	38	19

Źródło: badania własne

Ze względu na sposób argumentacji połączono wypowiedzi ankietowanych „tak” i „raczej tak” (oraz „nie” i „raczej nie”) w dwie zasadnicze kategorie.

Ci respondenci, którzy odpowiedzieli twierdząco (144 osoby – 72%) uzasadniali to tym, że szkoła jest instytucją, która nie może dawać przyzwolenia na niesprawiedliwe działania chociażby z tego względu, iż jej **praca** jest stale **monitorowana**, prowadzony jest **nadzór** i przeprowadzane **kontrole**. Uznali ponadto, iż jest to jedyne miejsce, w którym młodemu człowiekowi jest **okazywany szacunek** i **wyznaczane** mu są **granice**. Jednak – ich zdaniem – na sprawiedliwość współczesnej szkoły – mają wpływ przede wszystkim: **cechy charakteru** człowieka, takie jak: uczciwość, dobro i wrażliwość, **traktowanie** innych ludzi z szacunkiem, **przestrzeganie zasad**, **umiejętność współpracy** i **postrzeganie rodziców** jako sprzymierzeńców.

Osoby, które stwierdziły, iż szkoła XXI wieku nie może być uznawana za enklawę sprawiedliwości (56 osób – 28%) wskazywały na utrudnienia tkwiące w:

1. **Szkole jako instytucji**, która jest niestabilna w związku z nieustannymi zmianami w systemie edukacji oraz z powodu braku mechanizmów finansowej zależności (tak, jak w placówkach prywatnych), co rodzi poczucie niesprawiedliwości nauczycieli;

2. **Środowisku rodzinnym ucznia**, w którym preferowane są wartości odmienne od tych, przekładanych w szkole, i gdzie stosowany jest inny system wychowawczy;
3. **Cechach charakteru** nauczyciela, który w stosunku do dzieci kieruje się sympatią lub antypatią.

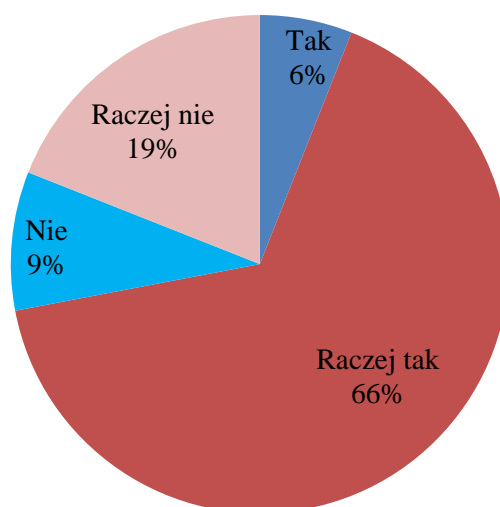
Zatem – jak wynika z powyższych wypowiedzi – źródłem wszelkich nieporozumień są: ciągle zmiany systemowe, brak możliwości wynagradzania przez dyrektorów najlepszych nauczycieli, odmienny stosunek do wyznawanych przez rodziców i nauczycieli wartości, różne style wychowania, a także usposobienie nauczyciela wzmagające w dzieciach poczucie krzywdy.

Natomiast, by szkoła mogła być postrzegana optymistycznie należy – zdaniem respondentów – dbać o jej klimat, a ten – jest uzależniony przede wszystkim od prawidłowych relacji między jej członkami.

#### Wykres 39:

**Postrzeganie współczesnej szkoły jako instytucji sprawiedliwej – opinia nauczycieli**

**Czy – Pana/Pani zdaniem – współczesna szkoła może być uważana za enklawę sprawiedliwości?**



Źródło: badania własne

Powyższe wypowiedzi dotyczące postrzegania współczesnej szkoły za instytucję sprawiedliwą uzupełniono pytaniem (**10 wywiadu**) zadany nauczycielom podczas wywiadu, które brzmiało: **co, Pana/Pani zdaniem, stanowi największe zagrożenie sprawiedliwości szkolnej?** Respondenci stwierdzili, że jest to przede wszystkim brak czasu ze względu na nadmierną biurokrację (koncentrująca uwagę nauczyciela na dokumentacji, realizacji podstawy programowej, a nie na problemach swych uczniów) oraz nieumiejętność współpracy rodziców uczniów z nauczycielami (kwestionowanie wystawionych ocen

i sposobu rozwiązywania problemów wychowawczych dzieci). W mniejszym zakresie wskazywali na problemy psychofizyczne wychowanków, które uniemożliwiają (lub utrudniają) podejmowanie skutecznych działań wychowawczych.

Następnie postanowiono zapytać nauczycieli (w **pytaniu 11 wywiadu**), **jakie zmiany powinny być przeprowadzone w szkole podstawowej, by mogła stać się instytucją stojącą na straży sprawiedliwości?** Respondenci wymieniali przede wszystkim ograniczenie liczebności uczniów w klasach (do dwudziestu osób) i zwiększenie liczby godzin wychowawczych oraz umiejętność współpracy ze sobą nauczycieli, uczniów i ich rodziców. W mniejszym zakresie wskazywali na sposób traktowania drugiego człowieka – oparty na szacunku i życzliwości. Zatem umiejętność gospodarowania czasem i współpracy z innymi jest najważniejsza dla sprawiedliwości szkolnej.

Analiza **dokumentów szkolnych – statutów, programów wychowawczych i programów profilaktycznych** – przez pryzmat uwarunkowań braku sprawiedliwości w szkole dowiodła, że nie ma w nich takich zapisów. Ich rolą jest bowiem zapewnienie sprawiedliwego ładu zarówno przez akty prawne (statuty), jak i działania kształtujące postawę ucznia i wspomagające jego rozwój (programy wychowawcze i profilaktyczne). Natomiast tym, co może utrudniać nauczycielom postępowanie sprawiedliwe wobec uczniów – podczas realizacji założeń zawartych w powyższych dokumentach – jest prawdopodobnie zbyt formalne (biurokratyczne) podejście do ujętych w nich treści, nieuwzględnianie indywidualnych potrzeb dziecka z powodu np. niewłaściwego rozpoznania (lub nierozpoznania) sytuacji wychowawczej ucznia oraz nieumiejętność współpracy z rodzicami i innymi nauczycielami.

Podczas **obserwacji** lekcji z języka polskiego i historii można było zauważyć, iż najczęstszym powodem braku sprawiedliwości w działaniach nauczycieli i uczniów było wprowadzanie nieprzyjemnej atmosfery, polegającej na nieprzychylnym sposobie traktowania drugiego człowieka<sup>990</sup>. Stosunki panujące między nauczycielami i uczniami oraz między uczniami utrudniały im sprawiedliwe postępowanie.

## Podsumowanie

Jak wynika z uzyskanych danych empirycznych 67,50% ankietowanych zanegowało, że żyje w społeczeństwie sprawiedliwym, a swą argumentację odnieśli do powodów makro- i mikrospołecznych. W przypadku przyczyn makrospołecznych stwierdzili, że sposób

<sup>990</sup> Por. część empiryczna, rozdział 1.6., s. 206-207.

traktowania człowieka jest uzależniony od: statusu materialnego, pozycji społecznej, pochodzenia, koneksji, przywilejów niektórych grup społecznych i zawodowych oraz różnic w wynagradzaniu tej samej pracy.

Natomiast do przyczyn mikrospołecznych (osobistych) zaliczyli: nieprzestrzeganie prawa, dowolną interpretację przepisów, przekraczanie uprawnień, szybkie tempo życia i nieumiejętność gospodarowania czasem, stosowanie reguły „mieć” zamiast „być”, kryzys wartości moralnych, egoizm, nieuwzględnianie oczekiwań innych ludzi, dążenie do celu za wszelką cenę. Respondenci uskarżali się także na zdumiewające wyroki sądów i ich uzasadnienia, nadużycia podczas podziału dóbr materialnych oraz rozbieżności między indywidualnymi zasadami, a powszechnie przyjętymi.

32,50% respondentów przyznało, że żyje w społeczeństwie, w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości, ponieważ prawidłowo działają instytucje odpowiedzialne za utrzymanie sprawiedliwości społecznej (sąd, policja, ośrodki pomocy), a osoby zajmujące stanowiska kierownicze zazwyczaj przestrzegają prawa. Wskazywano również fakt kierowania się w życiu wartościami i fakt działania na rzecz dobra wspólnego większości społeczeństwa.

Najczęstszymi – wymienianymi przez nauczycieli – przyczynami niesprawiedliwego traktowania innych ludzi był brak zrozumienia (13,68% wypowiedzi) i słaba znajomość drugiego człowieka (12,53% wypowiedzi). Równie ważnym powodem okazały się: chęć osiągnięcia celu (11,26% wypowiedzi), konieczność podejmowania wysiłku (10,69% wypowiedzi), zamiłowanie do dominacji (9,20% wypowiedzi), trudność w realizacji (8,28% wypowiedzi), zachowanie bezinteresowności (8,16% wypowiedzi) oraz kierowanie się odmiennymi celami (8,05% wypowiedzi). Sporadycznie respondenci wskazywali na nienagradzanie takiego postępowania (5,40% wypowiedzi), nieumiejętność przewidywania konsekwencji (4,94% wypowiedzi) oraz chęć imponowania innym (4,02% wypowiedzi). Wymieniając „inne” odpowiedzi zwrócili uwagę na odwagę (2,07% wypowiedzi), posiadanie niewystarczających informacji na temat określonego zdarzenia (0,92% wypowiedzi), a także narażanie się na nieprzyjemności innych osób (0,36% wypowiedzi).

Odnosząc się do sytuacji szkolnych naruszających zasadę sprawiedliwości, respondenci najczęściej wymieniali okoliczność związaną z ocenianiem (33,50%) i sposobem traktowania ucznia, rodzica (ucznia) i nauczyciela (29,50%). Konflikty (13%) nie miały już dla nich takiego znaczenia, a stosowanie kar (7%), nagradzanie (5,50%) i stosunek do regulaminów (4,50%) były tymi, które wskazywali jeszcze rzadziej. Wspominali również o organizowaniu zespołów uczniowskich ze względu na wyniki uczniów w nauce



i zachowanie (3,50%), a także obejmujących w jednej klasie dzieci z dysfunkcjami i bez nich (3,50%).

97% nauczycieli uznaje szkołę, w której pracuje za sprawiedliwą, a w swych uzasadnieniach odnoszą się do jej pracowników i ich cech charakteru, takich jak: uczciwość, obiektywizm, odpowiedzialność, przestrzeganie reguł i okazywanie szacunku (34%). Niewiele mniejsze znaczenie przyznali umiejętności współpracy (29%) i podmiotowemu traktowaniu ucznia (26%). Natomiast znikomą rangę nadali ocenianiu (7%) i czynnościom wymagających od nich przygotowania organizacyjnego i merytorycznego – organizowaniu szkoleń z zakresu wychowania (3%) i przygotowaniu zajęć wychowawczych (1%).

72% respondentów uważa, iż współczesną szkołę można postrzegać jako instytucję sprawiedliwą, ponieważ wymagają tego przepisy prawa. Jednak zasadnicze znaczenie mają cechy charakteru ludzi, które to umożliwiają, sposób traktowania innych opierający się na szacunku, stosowaniu się do zasad i konstruktywnym współdziałaniu z rodzicami uczniów.

Natomiast 28% nauczycieli stwierdziło, że szkoła XXI wieku nie może być enklawą sprawiedliwości, ponieważ uniemożliwiają jej to ciągle zmiany systemowe nieuwzględniające np. wyników badań naukowych, opinii i oczekiwań środowisk nauczycielskich lub innych zainteresowanych grup. Ponadto ankietowani zwracali uwagę na rozbieżności w kwestii wychowania między tym, co mają do zaoferowania swym uczniom, a tym, czego oczekują od nich rodzice. Nauczyciele zaakcentowali także zagrożenie ze strony cech nauczyciela (np. rygoryzmu), które wyrządzają krzywdę dziecku.

Na podstawie opinii nauczycieli udzielających wywiadu można stwierdzić, że największym zagrożeniem sprawiedliwości szkolnej jest przede wszystkim brak czasu oraz nieumiejętność współpracy rodziców uczniów z nauczycielami. Natomiast w mniejszym zakresie są nimi problemy psychofizyczne wychowanków. Nauczyciele uznali ponadto, że aby szkoła mogła się stać instytucją stojącą na straży sprawiedliwości należy ograniczyć liczebność uczniów w klasach, zwiększyć tygodniową liczbę godzin wychowawczych oraz wykazywać się chęcią współpracy z innymi. Mniejsze znaczenie w tej kwestii miał dla nich sposób traktowania drugiego człowieka – oparty na szacunku i życzliwości.

Analiza dokumentów szkolnych (statutów, programów wychowawczych i programów profilaktycznych) wykazała, że nie ma w nich zapisów dotyczących uwarunkowań braku sprawiedliwości w szkole.

Obserwacje lekcji z języka polskiego i historii dowiodły, że nieprzyjazna atmosfera odzwierciedlająca się w sposobie traktowania drugiego człowieka jest najczęstszym powodem braku sprawiedliwości w działaniach nauczycieli i uczniów.

Sprawiedliwość wyraża się w stosunku do drugiego człowieka. Dostrzeganie swych niedoskonałości, a zarazem chęć podjęcia trudu w celu ich wyeliminowania może być podłożem kreowania dobrego życia. „By żyć dobrze jako istoty etyczne, a także jako obywatele we wspólnocie, musimy traktować sprawiedliwość jako w pełni realną i fundującą nasze człowieczeństwo wartość, najbardziej konstytutywną ideę, a nie atrybut jakiegoś teoretycznego, odległego konstruktu, w praktyce niemożliwego do urzeczywistnienia”<sup>991</sup>.

## 2.7. Rola, jaką nauczyciele przypisują sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów

Współczesny świat wymaga od ludzi umiejętności przystosowania się do zmian zachodzących w coraz szybszym tempie. „W rezultacie intensywnego rozwoju cywilizacji i współczesnych technologii, świat zewnętrzny człowieka doskonali się/unowocześnia [...] o coraz to nowe perspektywy/wymiary, a świat wewnętrzny/prywatny [...] w sposób paradoksalny pomniejsza się/kurczy/wyjaławia, pozbawiając istotę ludzką głębi i wielowymiarowości jej osobowości, a tym samym możliwości autentycznego rozumienia siebie oraz doskonalenia *conditionis humanae*, słowem tego wszystkiego, co z perspektywy istoty człowieczeństwa jawi się jako najważniejsze/najistotniejsze”<sup>992</sup>.

Różne oczekiwania stawiane dzieciom przez rodziców i nauczycieli spowodowały, że jeszcze bardziej istotna okazała się odpowiedzialność dorosłych za ich wychowanie. „[...] młodzi ludzie zagubieni jakże często w kulturze przyjemności, nie zawsze potrafią dokonać właściwych wyborów, dlatego potrzebne są rozmowy, życzliwe podpowiedzi, doprowadzenie do sytuacji, kiedy nie tylko dokonają oni odpowiedzialnego zhierarchizowania wartości, uwewnętrzniają je, ale zaczną używać również znaczeń słów w sposób świadomy”<sup>993</sup>.

Rola nauczyciela w kształtowaniu w wychowankach tego, co moralnie poprawne jest nieoceniona, gdyż uczniowie niejednokrotnie spędzają z nim większość czasu w ciągu dnia. Z tego powodu staje się on dla nich wzorem. Istotne jest zatem, by był osobą prawą i przez swe postępowanie utrwalał te zachowania, które są społecznie pożądane. „Podstawą działań według wartości jest dialog; są sytuacje, w których uczeń nie tylko ma prawo, ale powinien pytać, wątpić, proponować, wyrażać swe uczucia, doświadczać sprawiedliwości, prawdy, życzliwości i dobroci. W atmosferze nacechowanej obopólną życzliwością uczeń odnajduje

<sup>991</sup> A. Szklarska: *Sprawiedliwość w czasach kryzysu*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 38.

<sup>992</sup> U. Ostrowska: *Etos języka edukacji w kontekście problemów globalizacji*. W: U. Ostrowska, A.M. de Tchorzewski (red.): *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*. Bydgoszcz-Olsztyn, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002, s. 183.

<sup>993</sup> M. Karwatowska: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010, s. 7.

pozytywne cechy tkwiące w postępowaniu nauczyciela, uczy się też «ogłądać» siebie samego»<sup>994</sup>.

Aby poznać rolę, jaką nauczyciele przypisują swemu sprawiedliwemu postępowaniu wobec wychowanków, zapytano ich (w **pytaniu 6 wywiadu**), **jakie znaczenie przypisuje Pan/Pani sprawiedliwemu traktowaniu uczniów?** Nauczyciele uznali, że sprawiedliwe postępowanie wobec uczniów:

1. **Zwiększa zaufanie** do nauczyciela;
2. **Buduje jego autorytet** intelektualny i moralny;
3. **Sprzyja przekazywaniu uczniom wzorca** sprawiedliwego postępowania (uczniowie stają się również ludźmi sprawiedliwymi – „wyczulonymi” na kwestię sprawiedliwości);
4. **Przyczynia się do nawiązywania i podtrzymywania pozytywnych relacji** uczniów z nauczycielem oraz **umacniania więzi emocjonalnej**;
5. **Tworzy klimat** wzajemnego szacunku i poszanowania godności;
6. **Dyscyplinuje uczniów** – co w dłuższej perspektywie czasowej ułatwia nauczycielom pracę w klasie i zbiorowości szkolnej;
7. **Motywuje uczniów** do aktywności własnej i podejmowania różnorodnych inicjatyw na rzecz szkoły i społeczeństwa;
8. **Uczy uczciwej współpracy**, współdziałania i współodpowiedzialności;
9. **Sklania uczniów do otwartości**, prezentowania swej wiedzy i umiejętności oraz ujawniania osobowości.

Zatem badani nauczyciele dostrzegli znaczenie swego sprawiedliwego postępowania zarówno dla siebie, jak i wychowanka. Postanowiono więc dowiedzieć się (w **pytaniu 25 ankiety**), **czy w opinii nauczycieli uczniowie mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec nich?** Spośród 200 osób, 134 (67%) udzieliły odpowiedzi twierdzącej: 54 (27%) – tak, a 80 (40%) – raczej tak, natomiast 66 (33%) miało odmienne zdanie: 24 (12%) – nie, zaś 42 (21%) – raczej nie.

<sup>994</sup> B. Dymara: *Wartości w uczeniu się – nauczaniu kompleksowym – kruszenie stereotypów*. W: B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn (red.): *Dziecko w świecie wartości*. Część 2. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, s. 207.

**Tabela 44: Opinia nauczycieli na temat wpływu uczniów na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie wobec nich**

N=200

Lp.	Pytanie	Liczba i % odpowiedzi							
		Tak		Raczej tak		Nie		Raczej nie	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Czy – Pana/Pani zdaniem – uczniowie mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec nich?	54	27	80	40	24	12	42	21

Zródło: badania własne

Ze względu na sposób argumentacji połączono odpowiedzi ankietowanych „tak” i „raczej tak” (oraz „nie” i „raczej nie”) w dwie zasadnicze kategorie.

Nauczyciele (134 osoby – 67%), którzy uznali, że uczniowie mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie wobec nich, uzasadniali to **zachowaniem** uczniów wynikającym z:

1. **Kultury** osobistej;
2. **Obiektywnej oceny** sytuacji;
3. **Umiejętności** przyznania się do błędu;
4. **Chęci** podejmowania rozmów;
5. **Uczciwości**;
6. **Sposobu** ich pracy podczas lekcji.

Natomiast ankietowani (66 osób – 33%), którzy stwierdzili, że uczniowie nie mają wpływu na sprawiedliwy lub niesprawiedliwy sposób ich traktowania, argumentowali to indywidualnymi cechami człowieka ujawniającymi się w:

1. Kierowaniu się w życiu **niezmiennymi zasadami moralnymi**;
2. **Posiadaniu** wystarczającej **wiedzy i umiejętności**, by podjąć określoną decyzję;
3. **Niechęci do uwzględniania** w swej praktyce wychowawczej **zdania innych**;
4. Nieumiejętności **przyznania się do porażki**.

Jak się zatem okazuje respondenci, którzy uzależniali swe działania – sprawiedliwe lub nie – od prezentowanej przez wychowanków postawy odnieśli się niejako do sprawiedliwości wyrównawczej<sup>995</sup> polegającej na odpłacaniu dobrem za dobro i złem za zło.

Taka sytuacja nie jest jednak sprawiedliwa dla ucznia, chociażby z powodu różnic między nim a nauczycielem, np. w rozwoju moralnym (dziecko nie potrafi prawidłowo ocenić

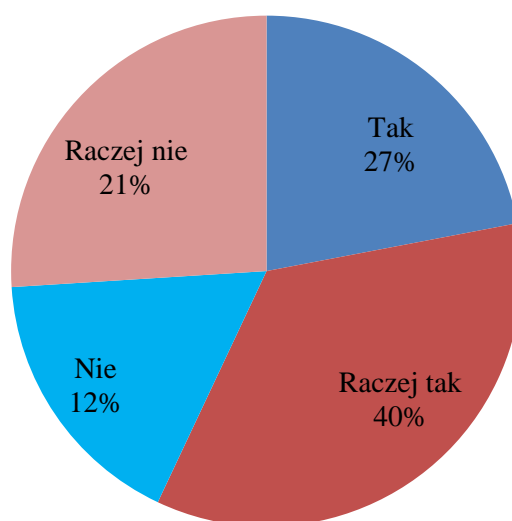
<sup>995</sup> Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s.172.

czy czyn jest słuszny moralnie, czy nie), poziomie wiedzy czy doświadczeniu. Ponadto „zakładanie z góry o czyjejs winie czy zasłudze, mechanicznej ocenie czynu bez zagłębiania się w intencję”<sup>996</sup> świadczy o niewłaściwej postawie nauczyciela.

#### Wykres 40:

**Opinia nauczycieli na temat wpływu uczniów na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie wobec nich**

**Czy – Pana/Pani zdaniem – uczniowie mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec nich?**



Źródło: badania własne

Uzupełnieniem odpowiedzi na powyższe pytanie jest kolejne (**26 ankiety**) dotyczące **okoliczności, w jakich uczniowie mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec nich**. Respondenci, którzy odpowiedzieli twierdząco na pytanie 25 (134 osoby – 67%) wyodrębnili sytuacje zachodzące w czasie: zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, przerw międzylekcyjnych, rozmów indywidualnych i prac samorządu uczniowskiego. Dotyczyły **zachowania ucznia** podczas:

1. **Oceniania** przez nauczyciela (49% wypowiedzi);
2. **Kontaktów interpersonalnych** (34% wypowiedzi);
3. **Sytuacji konfliktowych** (15% wypowiedzi);
4. **Zaangażowania w życie społeczności szkolnej** (2% wypowiedzi).

Jak wynika z opinii ankietowanych, najczęściej wymienianą okolicznością, w której uczniowie mają poczucie wpływu na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec nich jest sytuacja wystawiania ocen. Takie wskazania uwidaczniają

<sup>996</sup> A. E. Szoltysek: *Filozofia wychowania moralnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 294.

znaczenie tej czynności dla poczucia sprawiedliwości uczniów, a ponieważ ocenianie jest działaniem nacechowanym subiektywizmem nauczyciela (w którym odzwierciedla się jego stosunek do wychowanków), to częściej – niż w przypadku innych czynności, jest zagrożone ryzykiem popełniania błędów.

Nieco mniejszą rangę nadano relacjom międzyludzkim. Niemniej jednak, jeden na trzech ankietowanych uważał, że podczas bezpośrednich kontaktów z innymi, takie aspekty jak: stosunek do rozmówcy, umiejętność wyrażania uczuć, oczekiwań, stosowanie właściwej argumentacji w celu uzasadnienia swej postawy lub zachowania, odgrywają istotną rolę dla sposobu traktowania ucznia przez nauczyciela.

Jeszcze mniej wyborów dotyczyło sytuacji nieporozumień. Jednak fakt, że respondenci w ogóle o nich wspomnieli dowodzi, że nie pozostają bez znaczenia w podejmowanych przez nich – poprawnie moralnie lub nie – decyzjach.

Natomiast znikome znaczenie przyznano samorządności uczniowskiej. Oznacza to, że niestety nie została dostrzeżona tak, jak na to zasługuje, ponieważ dzięki wyborom przedstawicieli klasowych i szkolnych, uczniowie mogą wypowiadać się w sprawach dla nich istotnych i mieć swój udział w zmianach. Tak nieliczne wskazania mogą świadczyć o jedynie formalnej roli, jaką pełni samorząd w szkole, dlatego jego znaczenie dla jakości pracy nauczycieli jest niemal niezauważalne.

Analiza **dokumentów szkolnych – statutów, programów wychowawczych i programów profilaktycznych** – wykazała, że poczucie sprawiedliwości nauczyciela jest niezbędne w realizacji zasadniczych założeń pracy szkoły w obszarze wychowawczym. Dbalność o sprawiedliwe traktowanie ucznia, jego dobro, postawę moralną i obywatelską oznacza, że jedynie człowiek prawy moralnie potrafi tak postępować. Zatem rola, jaką przypisuje się – w powyższych aktach prawnych – sprawiedliwemu postępowaniu nauczycieli wobec uczniów jest nieoceniona.

Podczas **obserwacji** lekcji z języka polskiego i historii dostrzeżono sytuację, w której postawa ucznia była odzwierciedleniem postawy nauczyciela. Przy okazji omawiania tematu z języka polskiego „Narzędzia porozumienia” (mowa, pismo, symbole, gesty) nauczyciel przedstawiał uczniom (na własnym przykładzie), jakie znaczenie ma okazywana rozmówcy uwaga i umiejętność słuchania (dostrzeganie motywów działania, mocnych i słabych stron innych osób itp.). Dzieci niemal natychmiast zwróciły mu uwagę na fakt, że jest jednym z nielicznych, który wchodząc do klasy pyta o ich samopoczucie i wysłuchuje – a to jest dla nich bardzo ważne, ponieważ w ten sposób okazuje im swoje zainteresowanie. Zaś pozostali nauczyciele są wyłącznie formalistami, którzy od razu sprawdzają obecność,

zadanie domowe lub odpytują i nie są zainteresowani sprawami niemającymi związku z tematem lekcji.

Taka reakcja uczniów świadczy o tym, jak wielkim szacunkiem darzą nauczyciela, który traktuje ich podmiotowo i z empatią. To dowodzi roli, jaką ma postępowanie nauczycieli (zwłaszcza sprawiedliwe) w kreowaniu zachowania uczniów, dlatego tak istotne jest, by odzwierciedlało zasadnicze postawy moralne.

## **Podsumowanie**

Z analizy danych empirycznych uzyskanych w odpowiedzi na pytanie (wywiadu) dotyczące roli sprawiedliwości w sposobie traktowania uczniów przez nauczyciela wynika, że taki stosunek do ucznia wzmacnia jego autorytet, wzbudza zaufanie, sprzyja przekazywaniu właściwych wzorców zachowania i podtrzymywaniu pozytywnych relacji, buduje atmosferę, dyscyplinuje i motywuje uczniów oraz uczy ich uczciwości, współpracy i odpowiedzialności. Skłania również do otwartości oraz prezentowania swej wiedzy i umiejętności.

67% ankietowanych uznało, że uczniowie mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec nich, a jako uzasadnienie tej opinii wskazywali na zachowanie dziecka, które wyznacza ich stosunek do niego. Natomiast respondenci – nauczyciele – mający odmienne zdanie (33%), argumentowali je niezmiennymi zasadami moralnymi, dysponowaniem wiedzą i umiejętnościami, niechęcią do uwzględniania opinii innych, a także nieumiejętnością przyznania się do porażki.

Wśród okoliczności, w jakich uczniowie decydują o sprawiedliwym bądź niesprawiedliwym postępowaniu nauczycieli wobec nich, respondenci wymieniali sytuacje zachodzące podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, przerw międzylekcyjnych, rozmów indywidualnych i prac samorządu uczniowskiego. Wszystkie sytuacje miały związek z zachowaniem ucznia, a dotyczyły najczęściej oceniania (49% wypowiedzi) i innych kontaktów interpersonalnych (34% wypowiedzi). Mniejsze znaczenie przypisano sytuacjom konfliktowym (15% wypowiedzi), a znikome – samorządowi uczniowskiemu (2% wypowiedzi).

Analiza dokumentów szkolnych dowiodła, że poczucie sprawiedliwości nauczyciela jest niezbędne dla realizacji podstawowych założeń pracy szkoły w aspekcie wychowawczym. Dbłość o sprawiedliwe traktowanie ucznia, jego dobro, postawę moralną i obywatelską należy do obowiązków nauczyciela. A zatem niewywiązywanie się z nich

oznacza nieprzestrzeganie zasad obowiązujących w szkole, czyli jest częstą reakcją na postawę nauczyciela.

Obserwacja lekcji z języka polskiego i historii ukazała, że nauczyciel traktujący uczniów z szacunkiem, okazujący im zainteresowanie i empatię oraz umiejący ich słuchać jest traktowany przez nich z szacunkiem, co świadczy o tym, że zachowanie uczniów jest uzależnione od postawy nauczyciela.

Można zatem przyjąć, że nauczyciel swe sprawiedliwe (lub nie) postępowanie wobec uczniów sprowadza do sposobu ich traktowania w różnych sytuacjach szkolnych zachodzących zazwyczaj podczas oceniania i rozwiązywania konfliktów. A na jego postępowanie (sprawiedliwe lub nie) względem uczniów rzutuje stosunek wychowanków do niego, ujawniający się w ich zachowaniu.



## Zakończenie

Przeprowadzone przeze mnie badania na temat pojmowania, postrzegania i doświadczania sprawiedliwości przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej oraz rozwijania ich poczucia sprawiedliwości przez nauczycieli ukazały rolę, jaką pełni sprawiedliwość w eksplorowanej przestrzeni edukacyjnej. Sposób interpretowania sprawiedliwości ma znaczenie dla każdej społeczności, gdyż odnosi się do relacji międzyludzkich, podziału dóbr i stosunku do zasad – czyli takich aspektów, które stanowią niezbędny warunek ładu społecznego. Zawarte poniżej odpowiedzi na sformułowane w mej pracy problemy badawcze stanowią źródło wiedzy na temat zjawiska sprawiedliwości ukazanego z perspektywy środowiska szkolnego.

**Problem badawczy główny (ogólny)** wyrażał się w pytaniu: Jak uczniowie klasy szóstej pojmują, postrzegają sprawiedliwość i jej doświadczają oraz w jaki sposób nauczyciele rozwijają poczucie sprawiedliwości uczniów? Natomiast **problemy badawcze szczegółowe**<sup>997</sup> skoncentrowałam na dwóch podmiotach – uczniach i nauczycielach.

Uzyskałam następujące odpowiedzi na postawione problemy badawcze dotyczące **ucznia**:

### **Jak uczniowie klasy szóstej pojmują sprawiedliwość?**

Dzieci pojmują sprawiedliwość dwójako:

- Jako **instytucję – sąd** (17,19% wypowiedzi);
- Jako wartość moralną i cechę charakteru człowieka (75,56% stwierdzeń), najczęściej wymieniając uczciwość (8,94%), równość (8,37%), prawdę (8,14%) i szacunek (8,14%). Uczniowie mniejsze znaczenie przypisali szczerości, dobru, mądrości, odpowiedzialności, równouprawnieniu i odwadze. Pozostałe – 7,25% wypowiedzi, odnieśli do instytucji policji, konstytucji, prawa, obiektywizmu i solidarności.

### **Czy uczniowie klasy szóstej czują się sprawiedliwie traktowani przez nauczycieli?**

59% uczniów stwierdziło, że nie doświadczyło w szkole sytuacji niesprawiedliwego potraktowania przez nauczycieli, natomiast 41% – zaprzeczyło.

**W jakich sytuacjach szkolnych uczniowie mają poczucie, że są sprawiedliwie traktowani przez nauczycieli, a w jakich, że nie są sprawiedliwie traktowani przez nauczycieli?**

---

<sup>997</sup> Uzyskane – w toku przeprowadzonych badań – odpowiedzi uporządkowano zgodnie z kolejnością problemów badawczych zawartych w rozdziale 2 części metodologicznej.

19,95% wypowiedzi uczniów dotyczących doświadczania sprawiedliwości ze strony nauczycieli odniesiono do sytuacji oceniania. 15,32% – do sposobu traktowania na lekcji, 14,13% – do wsparcia udzielanego w rozwiązywaniu konfliktów, a 11,76% – do sytuacji związanej z karaniem. Natomiast mniejsze znaczenie miały dla uczniów okoliczności dotyczące: udzielania pomocy w rozwiązywaniu problemów osobistych, nagradzania, promocji, przydziału zadań oraz kontaktów z rodzicami.

Natomiast wśród sytuacji niesprawiedliwego traktowania przez nauczycieli uczniowie najczęściej wskazywali na ocenianie. Ponadto, zwrócili uwagę na sposób traktowania przejawiający się w: faworyzowaniu, stosowaniu odpowiedzialności zbiorowej, nieumiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych oraz braku umiejętności słuchania.

### **W jakich sytuacjach szkolnych uczniowie mają możliwość okazania, że są sprawiedliwi wobec nauczycieli?**

Wśród sytuacji, w jakich uczniowie mają możliwość okazania, że są sprawiedliwi wobec nauczycieli najczęściej wymieniali takie, w których mogą przyznać się do błędu bez względu na konsekwencje. Nieco mniejszą rolę przypisali okolicznościom związanym z pisanem sprawdzianów oraz rozmowom na temat uczniów niesłusznie ukaranych i niesłusznie wyróżnionych. Natomiast podczas obserwacji lekcji można było zauważyć, że uczniowie okazywali swą sprawiedliwość wobec nauczyciela, chwając go za przestrzeganie zasady równego traktowania, oraz wobec dyrektora, na którego stanowisko się powołali uważając go za – jedną z niewielu w szkole – bezstronną osobę.

### **Czy uczniowie klasy szóstej czują się sprawiedliwie traktowani przez innych uczniów?**

51% uczniów stwierdziło, że są sprawiedliwie traktowani przez rówieśników, zaś 49% – uważało inaczej.

### **W jakich okolicznościach szkolnych uczniowie mają poczucie, że są sprawiedliwie traktowani przez rówieśników, a w jakich, że nie są sprawiedliwie traktowani przez rówieśników?**

Okoliczności sprzyjające sprawiedliwemu traktowaniu uczniów przez rówieśników są związane z umiejętnością przyznania się do winy na forum klasy, zadośćuczynienia za wyrządzoną krzywdę oraz udzielenia bezinteresownej pomocy.

Natomiast wśród sytuacji, w których uczniowie mają poczucie, że nie są sprawiedliwie traktowani przez rówieśników wymieniali zachodzące zarówno podczas lekcji, jak i przerw. Zdarzenia mające miejsce w trakcie zajęć lekcyjnych dotyczą: sposobu traktowania

uwidaczniającego się we wzajemnej krytyce i ośmieszaniu, sposobie przydzielania zadań podczas pracy w grupach oraz konfliktów zachodzących w czasie rywalizacji sportowych. Natomiast sytuacje zachodzące w czasie przerw są związane z postawą wobec innych uwidaczniającą się w wyśmiewaniu i obrażaniu, a także w niezgodnym z przeznaczeniem korzystaniu z technologii informacyjnej.

**W jakich sytuacjach szkolnych uczniowie mają możliwość okazania, że są sprawiedliwi wobec rówieśników?**

Wśród sytuacji, w jakich uczniowie mają możliwość okazania, że są sprawiedliwi wobec rówieśników najczęściej wymieniali te, w których mogą przyznać się do błędu nie bacząc na konsekwencje. Za niemniej istotne uznali konflikty rówieśnicze, współpracę na lekcji i spontaniczne rozmowy. Nieco mniejszą rolę przypisali rywalizacjom sportowym, zaś sporadycznie wybierali okoliczność związaną z zabawą czy udziałem w olimpiadach.

**Czy uczniowie klasy szóstej czują się sprawiedliwie traktowani przez dyrekcję szkoły?**

85,33% uznało, że są sprawiedliwie traktowani przez dyrekcję szkoły (14,67% – miało inne zdanie). Dyrektor jest osobą wymienianą przez nich tuż za rówieśnikami, osobą do której mogą zawsze się zwrócić w przypadku niesprawiedliwego potraktowania ich.

**Czy uczniowie klasy szóstej znają podstawowe zasady sprawiedliwości obowiązujące w szkole?**

Uczniowie znają podstawowe zasady sprawiedliwości obowiązujące w szkole. Najczęściej sprowadzają je do respektowania równości, prawa i ludzkich potrzeb. Mniejsze znaczenie przypisują wysiłkom i wynikom pracy oraz zasługom, umiejętnościom i zdolnościom. Zaś sporadycznie odnoszą je do sympatii, powołania i urodzenia, co oznacza, że te czynniki nie są dla nich istotne.

**Czy uczniowie klasy szóstej wiedzą na czym polega praca samorządu uczniowskiego w zakresie chronienia zasady sprawiedliwości w szkole?**

Mimo, iż w dokumentach szkolnych – głównie w statutach – widnieją zapisy dające szereg uprawnień samorządowi uczniowskiemu, jednak uczniowie nie wiedzą na czym polega jego praca w zakresie chronienia zasady sprawiedliwości w szkole. Oznacza to, że uprawnienia samorządu w szkołach mają charakter jedynie deklaracji, a jego działalność ogranicza się do okazjonalnych działań, np. organizacji akcji charytatywnych lub dyskotek.

**Jaka jest wiedza uczniów klasy szóstej dotycząca podstawowych zasad sprawiedliwości obowiązujących w społeczeństwie?**

44% uczniów uważa, że żyje w społeczeństwie, w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości i uzasadnia to działalnością sądów, obowiązującymi regulaminami oraz uczciwością ludzi.

52% ankietowanych zgadza się z formułą „oko za oko, ząb za ząb”, a 64,34% z zasadą „cel uświęca środki”. Można przypuszczać, że jest to spowodowane problemami w komunikowaniu się i warunkami życia w nowoczesnym społeczeństwie, w którym zacierają się granice przyzwoitości i panuje powszechne przyzwolenie na skorzystanie z np. koneksji w celu osiągnięcia korzyści. Natomiast bardzo dojrzałe uczniowie uzasadnili dewizę „zło dobrem zwyciężaj” ukierunkowując ją na dobro osobiste, wspólne i zadośćuczynienie za wyrządzone szkody.

### **Czy uczniowie klasy szóstej znają instytucje, urzędy i stanowiska odpowiedzialne za utrzymanie sprawiedliwości społecznej?**

Tak, uczniowie znają je i wymieniają: sąd, policję, Rzecznika Praw Dziecka, Rzecznika Praw Obywatelskich oraz pracowników sądu i policji, adwokatów, prokuratorów i sędziów.

### **Czy uczniowie klasy szóstej wiedzą, jakie organy sprawiedliwości znajdują się na terenie szkoły oraz do kogo może zwrócić się uczeń, który w szkole doświadczył niesprawiedliwości?**

Tak, uczniowie wiedzą i wskazują: dyrekcję szkoły, nauczycieli, wychowawców i samorząd klasowy. Nie wspominają o rzeczniku praw ucznia, który jest wymieniany w programach wychowawczych i profilaktycznych. Co oznacza, że jeżeli go nie dostrzegają, to istnieje jedynie w nomenklaturze biurokratycznej.

### **Czy uczniowie klasy szóstej wiedzą, do jakiej instancji pozaszkolnej można się zwrócić w sytuacji niesprawiedliwego potraktowania?**

Uczniowie wiedzą, że w przypadku niesprawiedliwego potraktowania mogą zwrócić się do Rzecznika Praw Dziecka oraz pracowników policji, sądu i kuratorium.

### **Jakie przyczyny braku sprawiedliwości w szkole wskazują uczniowie?**

Wśród najczęstszych przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych ludzi uczniowie wymieniają: słabą znajomość drugiego człowieka i nierozumienie go, chęć zaimponowania komuś bądź dominacji, nieumiejętność przewidywania konsekwencji swych działań, chęć osiągnięcia celu bez względu na okoliczności i odmienne cele życiowe. Sporadycznie zaś wskazują na trudności w realizacji sprawiedliwego postępowania, nienagradzanie go, bezinteresowność oraz związany z nim wysiłek. Wśród „innych” odpowiedzi ankietowani wskazali na czasochłonność, zazdrość i chęć zemsty.

Natomiast wśród przyczyn niesprawiedliwego traktowania innych ludzi przez nauczyciela wymieniali nadużywanie przez niego władzy, brak czasu i zaangażowania, nieprzychylność wobec niektórych osób i uzależnienie atmosfery na lekcji od jego samopoczucia.

### **Jaką rolę przypisują uczniowie sprawiedliwości nauczyciela?**

98% ankietowanych uznaje, że sprawiedliwość pełni istotną rolę tak dla jednostki, jak i dla grupy bądź większej zbiorowości, ponieważ wprowadza zasady zapewniające ład i bezpieczeństwo, równość wszystkich wobec prawa, pozwala porozumiewać się bez przemocy i działać na rzecz innych w poczuciu szczęścia. Powyższą opinię potwierdzają wypracowania ankietowanych, w których wskazali zasadniczą rolę nauczyciela w kształtowaniu ich poczucia sprawiedliwości uwzględniając: konieczność równego traktowania, wprowadzania zasad, zapewniania bezpieczeństwa i karania winnych.

### **W jakich sytuacjach szkolnych nauczyciel okazuje uczniom swą sprawiedliwość, a w jakich niesprawiedliwość?**

Nauczyciel swą sprawiedliwość okazuje uczniom najczęściej podczas oceniania (uwzględniając kryteria zawarte w statucie szkoły i indywidualne możliwości ucznia) oraz przez sposób ich traktowania przejawiający się w: równości, okazywaniu szacunku, umiejętności słuchania i akceptowania poglądów uczniów. W mniejszym zakresie przejawia swą sprawiedliwość podczas rozwiązywania konfliktów, udzielania wsparcia emocjonalnego oraz karania i nagradzania.

Natomiast swą niesprawiedliwość nauczyciel najczęściej okazuje uczniom podczas oceniania i karania (nieprzestrzeganie ustalonych kryteriów i stosowanie własnych opartych na sympatii i antypatii). Ponadto, nie udzielając pomocy w nauce uczniom nieradzącym sobie z nią, obrażając i wyśmiewając uczniów na forum, nie słuchając ich i zabraniając wypowiadać własne zdanie.

### **Co odczuwają uczniowie klasy szóstej sprawiedliwie potraktowani przez innych i sprawiedliwie traktujący innych?**

Zarówno w sytuacji, gdy uczniowie są sprawiedliwie traktowani, jak i mają możliwość takiego działania, najczęściej odczuwają radość, szczęście, zachwyt i zadowolenie oraz życzliwość, serdeczność i wdzięczność. Nieco mniej doznają wzruszenia, ufności, dumy, harmonii, odprężenia i spokoju. Niestety doświadczają również – choć sporadycznie – złości, gniewu, nienawiści i zdenerwowania, a także żalu i wstydu w sytuacji, gdy ktoś potraktuje ich sprawiedliwie, oraz zdenerwowania, żalu, gniewu i złości – w przypadku ich postępowania

sprawiedliwego. A to oznacza, że czasem nie potrafią kontrolować negatywnych emocji, które w przypadku słusznego działania nie powinny się ujawniać.

### **Co odczuwają uczniowie klasy szóstej niesprawiedliwie potraktowani przez innych i niesprawiedliwie traktujący innych?**

W sytuacji niesprawiedliwego potraktowania uczniowie przeważnie odczuwają złość, gniew i nienawiść, nieco rzadziej wstyd, upokorzenie i żal. Od czasu do czasu towarzyszy im pogarda, strach i lęk, zaś okazjonalnie doznają spokoju. Natomiast, gdy postępują niesprawiedliwie najczęściej doznają wstydu, żalu i złości, okazjonalnie gniewu, nienawiści, strachu, lęku i zdenerwowania. Sporadycznie doświadczają upokorzenia, obrzydzenia, pogardy, spokoju, współczucia, zadowolenia i dumy. Zatem zarówno w przypadku doświadczania niesprawiedliwości, jak i działania niesprawiedliwego ujawniają się jednocześnie emocje adekwatne i nieprzystające do zaistniałej sytuacji. Można sądzić, że wynika to z przekonania, że nie jest moralnie wskazane bycie z siebie dumnym i zadowolonym w okolicznościach krzywdzenia innych. Niestety jest to odzwierciedlenie faktu, że dzieci często nie są świadome swych emocji negatywnych.

W przypadku **nauczyciela** uzyskałam następujące odpowiedzi na postawione problemy badawcze:

#### **Jak nauczyciele pojmują sprawiedliwość?**

Nauczyciele najczęściej kojarzyli sprawiedliwość z zasadami dotyczącymi indywidualnego wysiłku (22,08%) i wyników pracy (15,88%). Mniejsze znaczenie miały dla nich reguły związane z: potrzebami, umiejętnościami, równością, zdolnościami, prawem, zasługami i sympatią. Nie utożsamili sprawiedliwości z powołaniem i urodzeniem.

Nauczyciele byli zgodni co do tego, że uczciwość (16,76%) jest najważniejszą wartością związaną ze sprawiedliwością. Oprócz niej, docenili również odpowiedzialność, prawdę, szacunek i mądrość. Nieco mniej wskazań przyznali godności, solidarności, odwadze, wolności i szczęściu. Zaś za najmniej istotne uznali bezpieczeństwo i braterstwo.

#### **Czy nauczyciele potrafią wyjaśnić, na czym polega sprawiedliwe traktowanie swych uczniów?**

Nauczyciele odnieśli sprawiedliwe traktowanie swych uczniów głównie do oceniania i podziału dóbr. 94% nauczycieli uznało, że podczas oceniania – oprócz przestrzegania ustalonych procedur i przyjętych kryteriów – powinno się uwzględniać przede wszystkim wysiłek i zaangażowanie ucznia (38%) oraz dotychczasowy stan jego wiedzy (19%). Mniejsze znaczenie miały dla nich umiejętności psychofizyczne wychowanków, ich predyspozycje i stan zdrowia, a znikome – wyniki pracy, trudności towarzyszące zadaniu

i sytuacja rodzinna. Pozostałe 6% ankietowanych uważało, iż, aby ocena była sprawiedliwa należy obiektywnie traktować ucznia i uwzględniać jego indywidualność (wyjątkowość), nie kierować się emocjami, podawać informację zwrotną na temat wystawionej oceny, a także uwzględniać wysiłek (zwłaszcza na zajęciach artystycznych) i możliwości dziecka (zwłaszcza podczas zajęć wychowania fizycznego).

Natomiast 93% nauczycieli uznało, że sprawiedliwy podział dóbr będzie możliwy przede wszystkim, gdy zostaną określone i będą przestrzegane zasady opierające się na prawie, odrzucające realizację własnych interesów (34%), a także wówczas, gdy uwzględni się potrzeby ucznia (21%). Mniejsze znaczenie miał dla nich wysiłek, efekty pracy, zasługi oraz możliwości i umiejętności, a znikome – kryterium równości. Pozostali respondenci (7%) swe wypowiedzi sprowadzili do uczciwego podziału dóbr i konieczności zapewnienia dostępu do podstawowych dóbr gwarantujących bezpieczne życie i zdrowie.

### **Jakie cechy nauczyciela sprzyjają, a jakie nie sprzyjają sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów?**

Nauczyciele uważali, że sprawiedliwemu traktowaniu ucznia sprzyjają najczęściej takie ich cechy, jak: umiejętność słuchania, uwzględnianie indywidualnych cech dziecka (możliwości, ograniczeń i zaangażowania) oraz przestrzeganie prawa. W mniejszym zakresie wskazywali na kierowanie się w życiu wartościami moralnymi, takimi jak: uczciwość, szacunek, dobro i prawda.

Natomiast cechami, które – ich zdaniem – nie sprzyjają sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów jest nieuczciwość, nieodpowiedzialność egoizm, brak obiektywizmu i szacunku.

### **W jakich sytuacjach szkolnych nauczyciel ma okazję działania sprawiedliwego, a w jakich ma trudności z postępowaniem sprawiedliwym?**

Wśród sytuacji, w których nauczyciele mają możliwość działania sprawiedliwego na rzecz ucznia, aż 80% ankietowanych wymieniło tę związaną z ocenianiem. 10% odniosło się do okoliczności dotyczących rozwiązywania konfliktów, a 5,5% do nagradzania i karania. Na kontakty z rodzicami wskazało 2,5% ankietowanych, zaś na przydział zadań – 2%.

Ankietowani uznali, że najczęściej napotykają na trudności w działaniu sprawiedliwym podczas oceniania i rozwiązywania konfliktów między uczniami. W mniejszym zakresie – podczas karania i nagradzania.

### **Jakie działania inicjuje nauczyciel, by rozwinąć w dzieciach poczucie sprawiedliwości?**

68% ankietowanych zadeklarowało, że inicjuje w szkole działania rozwijające moralną sferę uczniów (32% ich nie podejmuje).

42% swych wypowiedzi odnieśli do zajęć lekcyjnych (stosowanie metod aktywizujących, realizowanie tematyki godzin wychowawczych i zawartych w programach profilaktycznych), a 38% do pozalekcyjnych (konkursy, wycieczki, warsztaty). Jedynie 12% wypowiedzi dotyczyło wspierania akcji charytatywnych, zaś 8% – współpracy z ośrodkami kultury czy placówkami oświatowymi.

26% respondentów uznało, że również inni nauczyciele podejmują w szkole działania rozwijające sferę moralną uczniów. Działaniami tymi są najczęściej uprzednio zaplanowane zajęcia, np. w ramach innowacji pedagogicznej, projektu edukacyjnego, teatru szkolnego czy uroczystości (46% wypowiedzi) oraz akcje dobroczynne (39%). Zaledwie 12% wypowiedzi odniesiono do współpracy z klubem osiedlowym, a sporadycznie do działań, które dotyczyły formalnych zmian w systemie oceniania (3%).

Wspierając decyzje moralne swych uczniów nauczyciele stosują również wzmocnienia pozytywne, którymi najczęściej są: pochwały i nagrody (78%). Znacznie rzadziej (16%) organizują zajęcia i prowadzą rozmowy, zaś sporadycznie (6%) udzielają pomocy w rozwiązywaniu konfliktów.

Aby zredukować niesprawiedliwe zachowanie uczniów wobec siebie, aż 77% nauczycieli stosuje rozmowę. 18% stosuje gry lub zabawy aktywizujące i pracę w grupach, zaś zaledwie 3% – kary i upomnienia. Tylko 2% ankietowanych organizuje w tym celu wyjścia do sądu, spotkania z funkcjonariuszami policji, straży miejskiej i straży pożarnej.

Natomiast w przypadku ograniczania złego zachowania uczniów wobec nauczyciela, również najczęściej stosowanym sposobem jest rozmowa (88%). Jedynie 6% wypowiedzi, respondenci odnieśli do kar i upomnień i tyle samo (6%) do przygotowania zajęć z zastosowaniem metod aktywizujących.

Aranżowanie przez nauczycieli sytuacji sprzyjających rozwijaniu w dzieciach poczucia sprawiedliwości nie jest zadaniem łatwym. Wymaga odpowiedniej wiedzy psychologicznej i filozoficznej, czasu na przemyślenie sytuacji i przygotowanie. Dlatego dobrze, że działania te odbywają się także w ramach innych czynności, np. przy organizacji koncertów charytatywnych i pracy wolontaryjnej, ponieważ pozwalają włączyć w ich planowanie także uczniów. A to z kolei sprzyja optymalizacji procesu wychowania, w którym kształtują się pożądane moralnie cechy charakteru wychowanków.

**Za pośrednictwem jakich metod i form organizacyjnych nauczyciele kształtują w dzieciach poczucie sprawiedliwości?**



W celu kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów 92,50% nauczycieli organizuje pogadanki, a zaledwie 18% – warsztaty (zbiór metod aktywizujących).

W przypadku pogadanek nauczyciele najczęściej stosują grupową i zbiorową formę pracy oraz koncentrują się na takich metodach wychowania, jak: modelowanie, metoda perswazyjna i oddziaływań grupowych. W mniejszym zakresie wykorzystują metodę zadaniową, nagradzania i karania. Zaś w sytuacji organizowania warsztatów zazwyczaj stosują grupową formę pracy oraz zadaniową metodę wychowania, perswazyjną i oddziaływań grupowych. Znacznie rzadziej organizują pracę uczniów w formie zbiorowej lub indywidualnej i nieczęsto również wykorzystują takie metody wychowania jak: modelowanie, nagradzanie i karanie.

Obserwacje lekcji ukazały, iż nauczyciele – w celu kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów – najczęściej korzystają z metod podających: pracy z książką, pogadanki i dyskusji, a okazjonalnie – metod problemowych: aktywizujących. Wśród metod wychowania posługują się metodą oddziaływań grupowych i perswazyjną. Zazwyczaj wykorzystywaną formą pracy jest – zbiorowa, okazjonalnie – indywidualna i grupowa.

### **Jakie środki dydaktyczne sprzyjają kształtowaniu w uczniach klasy szóstej szkoły podstawowej poczucia sprawiedliwości?**

W celu realizacji swych działań nauczyciele wykorzystują różne środki dydaktyczne – zarówno klasyczne (np. egzemplarze książek, podręczników, rysunki, fotografie, choćby bogiń sprawiedliwości, młotka sędziowskiego, wagi i paragrafu – symbolów sprawiedliwości), jak i nowoczesne (komputery, tablice multimedialne, projektory i inne).

### **W jaki sposób nauczyciele ukazują uczniom podstawowe zasady sprawiedliwości obowiązujące w społeczeństwie?**

68% ankietowanych deklarowało, że inicjuje w szkole działania rozwijające sferę moralną uczniów. 42% wypowiedzi odnieśli do zajęć lekcyjnych (stosowanie metod aktywizujących, realizowanie tematyki godzin wychowawczych i zawartych w programach profilaktycznych), a 38% do pozalekcyjnych (konkursy, wycieczki, warsztaty). Jedynie 12% wypowiedzi dotyczyło wspierania akcji charytatywnych, zaś 8% – współpracy z ośrodkami kultury czy placówkami oświatowymi.

26% respondentów uznało, że również inni nauczyciele podejmują w szkole działania rozwijające sferę moralną uczniów. Działaniami tymi są najczęściej uprzednio zaplanowane zajęcia, np. w ramach innowacji pedagogicznej, teatru szkolnego czy uroczystości (46% wypowiedzi) oraz akcje dobroczynne (39% wypowiedzi). Zaledwie 12% wypowiedzi

odniesiono do współpracy z klubem osiedlowym, a sporadycznie do działań, które dotyczyły formalnych zmian w systemie oceniania (3% wypowiedzi).

**Czy nauczyciele informują swych uczniów o organach sprawiedliwości znajdujących się w szkole, środowisku lokalnym, społeczeństwie?**

Nauczyciele informują uczniów o organach sprawiedliwości podczas celowo zaplanowanych pogadanek, wskazując osoby lub instytucje odpowiedzialne za sprawiedliwość społeczną w szkole (dyrektor, nauczyciele i wychowawcy, pedagog, psycholog, rada rodziców, samorząd uczniowski) i społeczeństwie (Rzecznik Praw Dziecka, Rzecznik Praw Obywatelskich, Minister Sprawiedliwości, sąd, policja, straż miejska).

**Jakie uwarunkowania braku sprawiedliwości w szkole wyliczają nauczyciele?**

Ankietowani uznali, iż najczęstszym powodem braku sprawiedliwości w szkole jest nieprzyjemna atmosfera odzwierciedlająca się w sposobie traktowania drugiego człowieka polegającym najczęściej na braku zrozumienia i słabej znajomości, ale również na: chęci osiągnięcia celu za wszelką cenę, niechęci do wysiłku, skłonności do dominacji, trudności w realizacji sprawiedliwego postępowania i zachowaniu bezinteresowności. Inną wskazywaną przyczyną było także kierowanie się odmiennymi celami życiowymi. Sporadycznie respondenci wskazywali nienagradzanie takiego postępowania, nieumiejętność przewidywania konsekwencji oraz chęć imponowania innym.

Ponadto nauczyciele wymieniali ciągle zmiany systemowe i rozbieżności w kwestii wychowania między tym, co mają do zaoferowania swym uczniom, a tym, czego oczekują od nich rodzice.

**Jaką rolę przypisują nauczyciele własnemu poczuciu sprawiedliwości?**

Nauczyciele uznali, że sprawiedliwe traktowanie uczniów wzmacnia ich pedagogiczny autorytet, sprzyja zaufaniu oraz przekazywaniu właściwych wzorców zachowań i podtrzymywaniu pozytywnych relacji. Wpływa także na atmosferę, dyscyplinę i motywację uczniów, uczy ich uczciwości, współpracy i odpowiedzialności, a także skłania do otwartości oraz prezentowania swej wiedzy i umiejętności.

Sprawiedliwa postawa nauczyciela wobec ucznia najczęściej uwidacznia się w sposobie traktowania go (42,50%) i podczas oceniania (37,50%). Jedynie co piąty ankietowany utożsamiał ją z umiejętnością rozwiązywania konfliktów (20%). Obserwacja lekcji ukazała, że nauczyciel traktujący uczniów z szacunkiem, okazujący im zainteresowanie i empatię oraz umiejący ich słuchać jest traktowany przez nich z szacunkiem. To świadczy o tym, jak wielkie znaczenie w kształtowaniu zachowania uczniów ma sprawiedliwa postawa nauczyciela.

**Jakie działania w zakresie rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów inicjuje dyrekcja szkoły?**

Dyrekcja placówki organizuje w tym celu apele o charakterze wychowawczym na temat bezpieczeństwa i zagrożeń, odpowiedzialności moralnej i prawnej, a także spotkania z przedstawicielami policji, straży miejskiej, straży pożarnej, wojsk lądowych. Ponadto stosuje wzmocnienia pozytywne – udziela pochwał słownych, rzeczowych, nagradza i zachęca do podejmowania różnych inicjatyw ukazując ich znaczenie.

**Czy dyrekcja szkoły przypomina (wymaga od) nauczycielom/li, by w programach wychowawczych i profilaktycznych szkoły istniał zapis dotyczący rozwijania w dzieciach poczucia sprawiedliwości?**

Tak, ponieważ w programach wychowawczych widnieją zapisy dotyczące działań służących rozwijaniu poczucia sprawiedliwości uczniów. Najczęściej polegają na organizowaniu zajęć na temat wartości tolerancji, życzliwości, wrażliwości, zasad kulturalnego zachowania oraz praw i obowiązków człowieka. Nieco mniej jest w nich o przygotowaniu wyborów do samorządu uczniowskiego, uroczystości z okazji świąt narodowych, konkursów dotyczących samorządności, a także ćwiczeń z zakresu współzawodnictwa, empatii, radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami. Zaś sporadycznie można dostrzec zapisy o organizacji akcji charytatywnych oraz zajęć odnoszących się do kulturalnej postawy i umiejętności współpracy z innymi.

Natomiast zapisy w programach profilaktycznych ukazują, iż nauczyciele przeważnie organizują zajęcia dotyczące: sposobów rozwiązywania problemów i zapobiegania przemocy, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, technik relaksacyjnych, wartości moralnych, praw i obowiązków człowieka oraz umiejętności wyrażania uczuć. Okazjonalnie widnieją informacje o działaniach związanych z przeprowadzaniem akcji charytatywnych i wyborów do samorządu, zajęć sportowych (ukazujących zasady kulturalnego kibicowania) oraz spotkań z pracownikami sądu, policji, straży pożarnej.

**Jakie działania w zakresie udoskonalania przekazu wartości wśród nauczycieli podejmuje dyrekcja szkoły?**

Dyrekcja szkoły organizuje dla nauczycieli szkolenia, warsztaty, zajęcia otwarte na temat: komunikacji interpersonalnej, sposobów radzenia sobie z agresywnymi zachowaniami uczniów, rozwiązywania sytuacji trudnych i wyrażania emocji w sposób akceptowany przez innych.

**W jaki sposób rodzice rozwijają w dzieciach poczucie sprawiedliwości? (opinia nauczycieli)**

Rodzice biorą udział w przygotowaniu wspólnie z dziećmi uroczystości z okazji wydarzeń kulturalnych, historycznych lub religijnych. To dowodzi roli, jaką pełni w rodzinie pielęgnowanie tradycji. Ponadto, rodzice dbając o poczucie sprawiedliwości swych dzieci współpracują z nauczycielami w ten sposób, że polecają nauczycielom fachową literaturę, filmy i edukacyjne strony internetowe oraz wykazują się chęcią rozmowy na temat własnego dziecka z nauczycielami.

**Jaki udział w realizacji programu wychowawczego szkoły, w zakresie rozwoju poczucia sprawiedliwości dzieci, mają rodzice? (opinia nauczycieli)**

Rodzice uczestniczą w planowaniu i organizowaniu zadań wychowawczych dotyczących kulturalnego zachowania dzieci. W tym celu przedstawiają propozycje tematów do realizacji na zajęciach z wychowawcą i ukazują różne sposoby nawiązywania właściwych relacji z innymi. Ponadto przygotowują dla dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej i socjalnej – pomoc w postaci dożywiania, zakupu podręczników, wyjazdu na kolonie lub zimowiska, organizują uroczystości z okazji Międzynarodowego Dnia Praw Człowieka oraz inne imprezy klasowe integrujące uczniów.

**Jakie inicjatywy szkolne podejmują rodzice, by rozwijać w dzieciach poczucie sprawiedliwości? (opinia nauczycieli)**

48% ankietowanych wskazało, że są nimi uroczystości szkolne przygotowane w celu kultywowania tradycji. 18% wymieniło udział w zebraniach rady rodziców i składanie wniosków dotyczących np. wprowadzenia zakazu używania telefonów komórkowych w szkole, a 14% – organizowanie zajęć pozalekcyjnych, takich jak: gry sportowe i inne w celu nauki kibicowania i współzawodnictwa, oraz warsztaty np. „Wyspa nieagresji”. 12% ankietowanych wymieniło przygotowanie i prowadzenie lekcji dotyczących właściwego zachowania z jednoczesnym wskazywaniem niepożądanego, 6% – akcji charytatywnych, a 2% – współdziałanie z katechetą.

Odpowiedzi uzyskane na postawione w mej pracy problemy badawcze pozwalają stwierdzić, że:

**Uczniowie:**

- 1. Kojarzą sprawiedliwość** z instytucją sądu oraz pojmują ją jako wartość moralną i cechę charakteru człowieka – przypisując największe znaczenie uczciwości, równości, prawdzie i szacunkowi;
- 2. Potrafią posługiwać się słownictwem** (wypracowania) mającym związek ze sprawiedliwością, mimo że podczas lekcji z języka polskiego i historii (oraz pracy z tekstem literackim i historycznym) „stykają się” z nim sporadycznie;

3. **Sprawiedliwość** sprowadzają najczęściej do zasad opartych na: równości („każdemu po równo”), prawie (każdemu według prawa”) i potrzebach („każdemu według potrzeb”);
4. **Doświadczając sprawiedliwości** zazwyczaj odczuwają radość, szczęście, zachwyt i zadowolenie oraz życzliwość, serdeczność i wdzięczność.

#### **Nauczyciele:**

1. **Inicjujący działania** rozwijające sferę moralną wychowanków w celu **rozwijania poczucia sprawiedliwości uczniów** (68%) czynią to przez:
  - a) zajęcia zaplanowane np. w ramach innowacji pedagogicznej, projektu edukacyjnego, teatru szkolnego czy uroczystości oraz wspierając akcje dobroczynne;
  - b) stosowanie metod aktywizujących, realizowanie tematyki uwzględnionej w programach wychowawczych i profilaktycznych, a także podczas przygotowania konkursów, wycieczek i warsztatów.
2. **Wspierając decyzje moralne swych uczniów** stosują pochwały i nagrody (78%);
3. **Niwelując niesprawiedliwe zachowania** uczniów najczęściej korzystają z rozmowy (88%).

Przedstawione wnioski ukazują zatem, jaki wymiar ma problematyka sprawiedliwości z perspektywy ucznia i nauczyciela szkoły podstawowej. Określone predyspozycje nauczycieli sprzyjają ich sprawiedliwemu postępowaniu wobec uczniów lub nie. Najważniejsze, by wśród licznych zadań im przypisywanych potrafili dostrzec cechy niezbędne w zapewnieniu lepszego funkcjonowania uczniom, ich rodzicom i sobie. By podejmowali odpowiednie działania wzbogacając swe umiejętności społeczne, dbając o samodoskonalenie i włączając teoretyczne rozwiązania – sprzyjające ich i uczniowskiemu poczuciu sprawiedliwości – do codziennej praktyki pedagogicznej.

Idea sprawiedliwości ma dla mnie – nauczycielki szkoły podstawowej z dwudziestoletnim stażem zawodowym – również osobiste znaczenie edukacyjnego drogowskazu i powinności torującej drogę do człowieczeństwa.

## Bibliografia

1. Ablewicz K.: *Badania fenomenologiczne w pedagogice: Istota czy jakość?* W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Edukacja – moralność – sfera publiczna*. Lublin, Wydawnictwo „Verba”, 2007.
2. Adams J.S.: *Inequity in Social Exchanges*. W: L. Berokwitz. *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, Academic Press, 1965.
3. Ajdukiewicz K.: *O sprawiedliwości*. W: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
4. Ajdukiewicz K.: *O sprawiedliwości*. W: *Język i poznanie*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
5. Archard D.: *Children, Family, and the State*. Burlington, Ashgate Publishing, 2003.
6. Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
7. Arystoteles: *Polityka*. Przeł. L. Piotrowicz. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1964.
8. Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2004.
9. Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
10. Balina L.: *Wobec kogo i za kogo jestem odpowiedzialny?* Przeł. L. Balter. „Comunnio” 2009 nr 2.
11. Bańko M. (red.): *Inny słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017.
12. Barciak A., Chojecka E., Fertacz S. (red.): *Katowice. Środowisko, dzieje, kultura, język i społeczeństwo*. T. 1. Katowice, Muzeum Historii Katowic, 2012.
13. Barry B.: *Why Social Justice Matters*. Cambridge, Polity Press, 2005.
14. Bauman T.: *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*. W: K. Rubacha (red.): *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
15. Blake M.: *Distributive Justice, State Coercion, and Autonomy*. „Philosophy and Public Affairs” 2002 nr 30.
16. Borowska T.: *Emocje dzieci i młodzieży*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

17. Bremer J.: *Kilka uwag o tożsamości i jedności podmiotu*. „Diametros” 2006 nr 1(7).
18. Brighthouse H.: *Sprawiedliwość*. Przeł. S. Królak. Warszawa, Wydawnictwo „Sic”, 2007.
19. Bronk A.: *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* W: M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio (red.): *W trosce o integralne wychowanie*. Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2003.
20. Brudnik E., Moszyńska E., Owczarska B.: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce, Zakład Wydawniczy „Studio Full Scan”, 2000.
21. Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
22. Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
23. Buczyńska-Garewicz H.: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków, Wydawnictwo „Universitas”, 2006.
24. Burgol M.: *Zaufanie i sprawiedliwość w organizacji*. „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2008 nr 11.
25. Cichoń W.: *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problemów aksjologiczno-wychowawczych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.
26. Comte-Sponville A.: *Mały traktat o wielkich cnotach*. Przeł. H. Lubicz-Trawkowska. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Volumen”, 2000.
27. Consedine J.: *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*. Warszawa, Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej, 2004.
28. Creswell J.W.: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
29. Cyceon: *Pisma filozoficzne*. T. 1. Przeł. W. Kornatowski. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960.
30. Czyżowska D.: *Sprawiedliwość i troska*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.
31. Danilewicz W., Theiss W. (red.): *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014.
32. Dawid J.W.: *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1946.

33. Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.): *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2009.
34. Deutsch M.: *Distributive justice: a social-psychological perspective*. New Haven – London, Yale University Press, 1985.
35. Dobrołowicz J.: *Kreatywność uczniów a ich osiągnięcia szkolne*. Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2002.
36. Dobrołowicz J.: *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
37. Dobrołowicz J.: *Współczesna szkoła wobec ekspansji kultury popularnej*. „Edukacja” 2010 nr 4.
38. Dolata R.: *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
39. Drabik-Podgórna V.: *Postulat sprawiedliwości społecznej w świadomości nauczycieli*. „Kultura i Edukacja” 1996 nr 2.
40. Dutkiewicz W.: *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*. Kielce, Wydawnictwo „Strzelec”, 1996.
41. Dymara B. (red.): *Dziecko w świecie wartości*. Część 2. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
42. Dymara B.: *Wartości w uczeniu się – nauczaniu kompleksowym – kruszenie stereotypów*. W: B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn (red.): *Dziecko w świecie wartości*. Część 2. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
43. Fankanowski M.: *Sprawiedliwość w porządku cnót przyszłych nauczycieli*. W: I. Jazukiewicz, E. Ratajczak (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014.
44. Fitzgerald K.J. (red.): *Social roles and social norms*. New York, Nova Science Publishers, 2016.
45. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D.: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, 2001.
46. Furmanek W.: *Humanizm w czasach cywilizacji technicznej*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
47. Gajda J.: *Wartości w życiu człowieka*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997.



48. Gerstman S.: *Rozmowa i wywiad w psychologii*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
49. Gęsicki J.: *Prawa dziecka w szkole*. W: E. Czyż (red.): *Dziecko i jego prawa*. Warszawa, Komitet Ochrony Praw Dziecka, 1992.
50. Gnitecki J.: *Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.): *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
51. Goode W.J., Hatt P.K.: *Czynności ankietera i problemy związane z przeprowadzaniem wywiadu*. W: S. Nowak (red.): *Metody badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965.
52. Górecka-Mostowicz B.: *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.
53. Groenwald M.: *Sprawiedliwość w ocenianiu osiągnięć uczniów*. „Nowa Szkoła” 2004 nr 9.
54. Gromkowska-Melosik A.: *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2017.
55. Gromkowska-Melosik A., Gmerek T.: *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
56. Grzywna M.: *Herbart*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
57. Guziuk-Tkacz M., Siegień-Matyjewicz A.J.: *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.
58. Habermas J.: *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1999.
59. Hartman J. (red.): *Słownik filozofii*. Kraków, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, 2009.
60. Hejnicka-Bezwińska T.: *Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
61. Heller M.: *Jak być uczonym*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 2009.
62. Hobbes T.: *Lewiatan, czyli materia, forma państwa kościelnego i świeckiego i władza*. Przeł. Cz. Znamierowski. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1954.

63. Homans G.C.: *Social behavior: its elementary forms*. New York, Harcourt, Brace and Word, 1961.
64. Horowski J.: *Włączenie w życie społeczne jako wymóg sprawiedliwości w perspektywie rozwoju moralnego*. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014.
65. Jan Paweł II: *Wiara i kultura*. Rzym – Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1988.
66. Janik A.: *Sprawiedliwość w szkole*. „Edukacja i Dialog” 2007 nr 2.
67. Janowski A.: *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa, Wydawnictwo „Fraszka Edukacyjna”, 2002.
68. Jaronowska S.: *Rousseau*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
69. Jarosz E., Wysocka E.: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
70. Jazukiewicz I., Rojewska E. (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014.
71. Jedynak S. (red.): *Słownik etyczny*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1990.
72. Juszczak S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
73. Kamiński A.: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974.
74. Karwatowska M.: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
75. Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W.: *Obserwacja w poznawaniu dziecka*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
76. *Katowice dla odmiany*. Oprac. Urząd Miasta Katowice. Katowice, Wydawnictwo „Unitex”, 2014.
77. *Katowice miasto wielkich wydarzeń*. Oprac. Urząd Miasta Katowice. Katowice, Wydawnictwo „Unitex”, 2010.
78. *Katowice ze statystyką przez lata*. Oprac. Urząd Statystyczny w Katowicach. Katowice, 2015.

79. Kiełb-Grabarczyk D.: *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*. W: G. Durka, E. Murawska (red.): *Być nauczycielem – wychowawcą – opiekunem. Między teorią a praktyką*. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2012.
80. Kiwak I.: *Bylejakość w nawiązywaniu relacji osobowych*. W: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.): *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
81. Klaus W.: *Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole*. W: L. Mazowiecka (red.): *Mediacja*. Warszawa, Wydawnictwo „Wolters Kluwer”, 2009.
82. Kmiecik-Baran K.: *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
83. Kohlberg L.: *Essays on Moral Development*. T. 1. W: *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and Idea of Justice*. New York, Harper and Row, 1981.
84. Kołakowski L.: *Mini wykłady o maxi sprawach*. Warszawa, Wydawnictwo „Znak”, 2004, s. 260.
85. Konarzewski K.: *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* W: J. Rutkowska (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1995.
86. Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, 2000.
87. Konarzewski K.: *Sztuka nauczania*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.
88. Konstańczak S.: *Spór o miejsce sprawiedliwości w systemie wartości*. „Kultura i Edukacja” 2005 nr 5.
89. Korczak J.: *Pisma wybrane*. T. 3. Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, 1978.
90. Korczyński S.: *Przygotowanie pracy dyplomowej z pedagogiki*. Warszawa, Wydawnictwo „Difin”, 2013.
91. Korneta K.: *Fikcja i rzeczywistość w polskiej oświacie*. W: J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska (red.): *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia*. Płock, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2014.
92. Kotarbiński T.: *Wybór pism*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957.
93. Kotlewski K.: *Wybrane podmiotowe i środowiskowe korelaty karier edukacyjnych*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006.

94. Kowalczyk S.: *Idea sprawiedliwości społecznej a myśl chrześcijańska*. Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998.
95. Koźmielecki J.: *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969.
96. Krasoń K.: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „UNIVERSITAS”, 2013.
97. Krüger H.H.: *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
98. Krześniak-Firlej D., Firlej W.: *Komisja Edukacji Narodowej*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
99. Krzysztoś Z.: *Uwarunkowania, założenia i metody badań pedagogicznych*. Łódź, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977.
100. Krzyżewska J.: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Część 1. Suwałki, Wydawnictwo „AU OMEGA”, 1998.
101. Ksenofont: *Pisma sokratyczne*. Przeł. L. Joachimowicz. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.
102. Kubinowski D.: *Od poznania do zmieniania. Czy „zwrot pedagogiczny” w praktykach badawczych nauk społecznych*. W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
103. Kubinowski D.: *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
104. Kubinowski D., Nowak M. (red.): *Edukacja – moralność – sfera publiczna*. Lublin, Wydawnictwo „Verba”, 2007.
105. Kuhn T.S.: *Struktura rewolucji naukowych*. Przeł. H. Ostromecka. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968.
106. Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa, Wydawnictwo Salezjańskie, 1993.
107. Kupisiewicz Cz.: *Dydaktyka ogólna*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”, 2000.
108. Kusiak J.: *Samotność w penthausie*. „Res Publica Nowa” 2009 nr 5.
109. Kwiatkowska H.: *Tożsamość nauczycieli między anomią a autonomią*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

110. Kwieciński Z.: *Edukacja wobec wyzwań demokracji*. W: S. Wołoszyn (red.): *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 3. Księga 2. Kielce, Dom Wydawniczy „Strzelec”, 1998.
111. Kwieciński Z.: *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
112. Kwieciński Z.: *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*. „Nauka” 2007 nr 4.
113. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.): *Pedagogika*. T. 3-4. *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
114. Lang W.: *Sprawiedliwość*. W: Zespół pod kierunkiem W. Kwaśniewicza (red.): *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza, 2005.
115. Lang W., Wróblewski J.: *Sprawiedliwość społeczna i nieposłuszeństwo obywatelskie w doktrynie politycznej USA*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.
116. Lipiec J.: *Świat wartości: Wprowadzenie do aksjologii*. Kraków, Wydawnictwo „AWA”, 2001.
117. Lerner M.J.: *The justice motive in social behavior*. „Journal of Social Issues” 1975 nr 31.
118. Lewandowski S.: *Collegium Nobilium*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
119. Litwiniszyn A.: *Konteksty sprawiedliwości*. W: D. Probuca (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
120. Luhmann N.: *Pojęcie społeczeństwa*. W: T.I.A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.): *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2006.
121. Lutyński J. (red.): *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*. T. 2. Wrocław-Warszawa-Kraków, Wydawnictwo „Ossolineum”, 1968.
122. Lutyński J.: *Ankieta i jej rodzaje na tle podziału technik otrzymywania materiałów*. W: Z. Gostkowski, J. Lutyński (red.): *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*. T. 2. Wrocław-Warszawa-Kraków, Wydawnictwo „Ossolineum”, 1968.
123. Łaguna-Raszkiewicz K.: *Pamięć społeczna miasta-bogactwo znaczeń i sensów dla edukacji*. „Pedagogika Społeczna” 2013 nr 3 (49).
124. Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.

125. Łobocki M.: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
126. Łobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999.
127. Łobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
128. Machowski A.: *Rola rodziny i społeczności lokalnych w kształtowaniu cnoty sprawiedliwości według św. Tomasza z Akwinu*. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014.
129. Maciaszek J.: *Nagroda i kara w wychowaniu dziecka*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, 1975.
130. Majczyńska M.: *Podmiotowość a tożsamość*. W: A. Gałdowa (red.): *Tożsamość człowieka*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
131. Marshall G. (red.): *Słownik socjologiczny*. Przeł. M. Tabin. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
132. Marshall G. (red.): *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
133. Martens E., Schnadelbach H.: *Filozofia: podstawowe pytania*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1995.
134. Maslow A.H.: *Motywacja i osobowość*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017.
135. Maszke A.W.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2008.
136. Maszke A.W.: *Tok przygotowywania badań*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
137. Matwijów B.: *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. W: S. Palka (red.): *Orientacje metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
138. Mayntz R., Holm K., Hübner P.: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Przeł. W. Lipnik. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
139. McKerlie D.: *Justice between the young and the old*. New York, Oxford University Press, 2013.

140. Melosik Z.: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
141. Melosik Z.: *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*. W: Z. Melosik, M.J. Szymański (red.): *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2016.
142. Melosik Z.: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
143. Melosik Z.: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
144. Melosik Z., Szkudlarek T.: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
145. Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
146. Mieszalski S.: *Szkoła i uczniowskie emocje*. W: E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyk, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*. Warszawa, Wydawnictwo „Difin” S.A., 2016.
147. Milerski B.: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, 2011.
148. Muchacka B.: *Codziennność szkoły: między pedagogiką a etyką*. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.): *Codziennność szkoły. Nauczyciel*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
149. Murawska B.: *Segregacje na progu szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, 2004.
150. Muszkieta R.: *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań, Wydawnictwo „Arka”, 2001.
151. Muszyński H.: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.
152. Muzyka W., Nowicki D., Krzywosz-Rynkiewicz B., Sakowicz M.: *Dyscyplina w szkole w oczach nauczycieli*. W: M. Dudzikowa (red.): *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
153. Nalaskowski A.: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

154. Neuman W.L.: *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. Przeł. Z. Kwieciński. Boston, Allyn and Bacon, 2000.
155. Nietzsche F.: *Ludzkie, arcyludzkie*. Przeł. K. Drzewiecki. T. 1. Warszawa, Nakład Jakuba Mortkowicza, Wydawnictwo „bis”, 1908.
156. Nowak S.: *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.
157. Nowak S. (red.): *Metody badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965.
158. Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
159. Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
160. Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
161. Nowak S.: *Pojęcie i zastosowanie wywiadu jako techniki zbierania informacji*. W: S. Nowak (red.): *Metody badań socjologicznych*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965.
162. Nowarski C.: *Rozumienie sprawiedliwości w szkolnych podręcznikach historii z lat 1946-1989*. W: D. Probuca (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
163. Nozick R.: *Anarchia, państwo, utopia*. Przeł. P. Maciejko, M. Szczubiałka. Warszawa, Wydawnictwo „Aletheia”, 2010.
164. Oatley K., Jenkins J.M.: *Zrozumieć emocje*. Przeł. J. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
165. Odrowąż-Coates A.: *Wybrane aspekty marginalizacji i wykluczenia w polskiej przestrzeni społecznej*. W: T. Pilch, T. Sosnowski (red.): *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.
166. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
167. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
168. Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.



169. Olbrycht K.: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
170. Olbrycht K.: *Strach przed wartościami w wychowaniu?* „Edukacja i Dialog” 2007 nr 2.
171. Olubiński A.: *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle analizy opinii społecznych)*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1991.
172. Orlik P.: *Fenomenologia świadomości aksjologicznej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1995.
173. Ossowska M.: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
174. Ossowska M.: *Podstawy nauk o moralności*. Wrocław – Warszawa – Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1994.
175. Ostrowska K.: *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1998.
176. Ostrowska K.: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1994.
177. Ostrowska K., Surzykiewicz J.: *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2005.
178. Ostrowska U.: *Afirmacja wartości*. W: K. Chałas, A. Maj (red.): *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016.
179. Ostrowska U. (red.): *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
180. Ostrowska U. (red.): *Aspekty aksjologiczne w edukacji*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.
181. Ostrowska U.: *Etos języka edukacji w kontekście problemów globalizacji*. W: U. Ostrowska, A.M. de Tchorzewski (red.): *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*. Bydgoszcz-Olsztyn, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002.
182. Ostrowska U.: *Humanizm*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
183. Ostrowska U.: *Język wartości czy język jako wartość w edukacji – aksjologiczne aspekty problemu*. W: U. Ostrowska (red.): *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001.

184. Owczarek D.: *Zamknięte osiedla, czyli dylemat współczesnych polskich miast. Badanie porównawcze mieszkańców zamkniętych i otwartych osiedli w Warszawie*. „Przegląd Socjologiczny” 2011 Tom LX nr 2-3.
185. Palka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
186. Palka S.: *Metodologia badań pedagogicznych*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
187. Palka S.: *Problemy badawcze w pedagogice a praktyka badawcza pedagogów*. W: T. Bauman (red.): *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
188. Parkinson B., Colman A.M. (red.): *Emocje i motywacja*. Przeł. I. Sowa. Poznań, Wydawnictwo „Zys i S-ka”, 1999.
189. Pecyna M.B.: *Psychologia kliniczna w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, 2001.
190. Perelman Ch.: *O sprawiedliwości*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959.
191. Petrażycki L.: *O nauce, prawie i moralności. Pisma wybrane*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
192. Piaget J.: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Przeł. T. Kołakowska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967.
193. Pieter J.: *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław-Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1967.
194. Pilch T.: *Spółczesność wobec szkoły – szkoła wobec przyszłości. Rozważania o polskiej polityce oświatowej*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.): *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
195. Pilch T.: *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
196. Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995.
197. Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
198. Platon: *Państwo*. T. 1. Przeł. W. Witwicki. Kęty, Wydawnictwo „Antyk”, 1999.

199. Podrez E.: *Sprawiedliwość – między utopią i kompromisem*. W: D. Probuca (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
200. Polak K.: *Nauczyciel, twórczość, promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1997.
201. Popławska A.: *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*. Białystok, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2013.
202. Poraj G.: *Niewłaściwi ludzie w niewłaściwym miejscu*. „Psychologia w Szkole” 2006 nr 2.
203. Porębski Cz.: *Umowa społeczna. Renesans idei*. Kraków, Wydawnictwo „Znak”, 1999.
204. Probuca D.: *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* W: D. Probuca (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
205. Promieńska H.: *Trzy powody, dla których sprawiedliwość stanowi konieczny wymiar ludzkiej egzystencji*. W: D. Probuca (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
206. Puślecki W.: *Metody badań pedagogicznych: obserwacja, eksperyment, test, sondaż*. Kalisz, Wydawnictwo „Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu”, 1984.
207. Radlińska H.: *Z zagadnień pedagogiki społecznej*. „Muzeum” 1908 T. 2.
208. Rarot H.: *Sprawiedliwość jako prawda*. W: D. Probuca (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
209. Rawls J.: *Justice as Fairness*. Cambridge-London, Belknap Press of Harvard University Press, 2001.
210. Rawls J.: *Teoria sprawiedliwości*. Przeł. M. Manufnik, J. Pasek, A. Romaniuk. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.
211. Reber A.S.: *Słownik psychologii*. Przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000.
212. Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
213. Rubin H.J., Rubin I.S.: *Qualitative interviewing: The art of hearing data (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA „Sage”, 2011.
214. Russel B.: *Negatywna teoria wychowania. Wychowanie a religia. Zagadnienia seksualne w wychowaniu*. Przeł. M. Kozakiewicz. Warszawa, Wydawnictwo „Iskry”, 1958.

215. Sajdak A.: *Metoda nauczania*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
216. Sawicki M.: *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, 1996.
217. Sebesta A.: *Sprawiedliwość jako wartość w etyce nauczycielskiej*. W: D. Probučka (red.): *Czy sprawiedliwość jest możliwa?* Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
218. Shaughnessy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J.S.: *Metody badawcze w psychologii*. Przeł. M. Rucińska. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
219. Sillamy N.: *Słownik psychologii*. Przeł. K. Jarosz, Katowice, Wydawnictwo „Książnica”, 1995.
220. Smolińska-Theiss B.: *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
221. Smolińska-Theiss B.: *Spoleczne nierówności i ich wpływ na osiągnięcia szkolne – stary problem ze współczesnej perspektywy*. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.): *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
222. Smolińska-Theiss B., Theiss W.: *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: S. Palka (red.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
223. Sochal B.: *Obowiązujące przepisy oświatowe a Konwencja Praw Dziecka*. W: J. Bińczycka (red.): *Humanisci o prawach dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
224. Sokolewicz W.: *Komentarz do art. 2*. W: L. Garlicki (red.): *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*. T. 4. Warszawa, Wydawnictwo Sejmowe, 2003.
225. Sołoma L.: *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*. Olsztyn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999.
226. Sośnicki K.: *Istota i cele wychowania*. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1964.
227. Speck O.: *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Przeł. E. Cieślík. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
228. Strzemieczna E.: *Dzieciństwo w wielkim mieście- obszar badań i refleksji*. „Pedagogika Społeczna” 2010 nr 3-4.
229. Strzyżyński P.: *Problem świadomości prawidłowości psychicznych w byciu sprawiedliwym*. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.): *Nadzieja i sprawiedliwość jako*

- sprawności moralne w wychowaniu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2014.
230. Such J.: *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1969.
231. Suchańska A.: *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
232. Swadźba U.: *Normy i wartości w społeczności śląskiej*. W: A. Maksymowicz (red.): *Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności*. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2009.
233. Szadzińska E.: *Filozoficzne aspekty zrównoważonego rozwoju*. W: E. Szadzińska (red.): *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
234. Szczepański J.: *Kierowanie nauką*. W: *Rozważania o Rzeczypospolitej*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1971.
235. Szewczyk W.: *Wiwat Katowice. Eseje, szkice, felietony*. Katowice, Wydawnictwo „Structura”, 2005.
236. Szklarska A.: *Sprawiedliwość w czasach kryzysu*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
237. Szlosek F.: *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, 1995.
238. Szołtysek A.: *Filozofia wychowania moralnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
239. Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo „Śląsk”, 1995.
240. Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2005.
241. Szyling G.: *Problemy nauczycielskich strategii. „Szara strefa” w ocenianiu uczniów*. „Nowa Szkoła” 2004 nr 9.
242. Szymański M.J.: *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
243. Szymański M.J.: *O potrzebie prowadzenia badań jakościowych w pedagogice*. W: H. Liberska, A. Malia, D. Suwalska-Baranowicz (red.): *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Warszawa, Księgarnia Internetowa „Difin”, 2014.

244. Szymański M.: *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
245. Szymański M.: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.
246. Szymański M.: *Wolność i (nie)sprawiedliwość edukacyjna*. „Nowa Szkoła” 2005 nr 1.
247. Szymczak M. (red.): *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979.
248. Śliwerski B.: *Czy szkoła da się lubić?* „Polonistyka” 2006 nr 9.
249. Śliwerski B.: *Edukacja pod prąd*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
250. Śliwerski B.: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
251. Śliwerski B.: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
252. Śliwerski B.: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2001.
253. Śliwerski B.: *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
254. Śliwerski B.: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
255. Śniegulska A.: *Humanistyczne relacje między nauczycielem a uczniem jako podstawa współczesnych oddziaływań edukacyjnych*. W: J. Szempruch (red.): *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006.
256. Śniegulska A.: *Środowiskowe uwarunkowania pomocy w pogotowiu opiekuńczym*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2004.
257. Štefaňak O.: *Demograficzne, społeczne i religijne uwarunkowania postaw prospołecznych młodzieży słowackiej (na przykładzie diecezji spiskiej)*. W: A. Maksymowicz (red.): *Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności*. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2009.
258. Tanajewska A., Kiełpińska I., Korzeniewska E.: *Program pracy szkoły. Program wychowawczy. Szkolny program profilaktyki. Program edukacji regionalnej*. Gdańsk, Wydawnictwo „Harmonia”, 2013.
259. Tatarkiewicz W.: *Dobra, których nie trzeba wybierać*. W: J.P. Smoczyński (red.): *Dobro i oczywistość. Pisma etyczne*. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1989.

260. Tatarkiewicz W.: *O szczęściu*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
261. Theiss W.: *Skąd przychodzimy, z czym przychodzimy? O drogach rozwoju pedagogiki społecznej*. W: W. Danilewicz, W. Theiss (red.): *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2014.
262. Tchorzewski A.: *O niektórych zasadach życia społecznego jako wyznacznikach procesu edukacji*. W: J. Górniewicz (red.): *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*. Materiały z konferencji naukowej. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 1993.
263. Tomasset A.: *Sprawiedliwość i dobroczynność wg św. Alberto Hurtado*. Przeł. S. Opiela. „Przegląd Powszechny” 2006 nr 7-8.
264. Tomasz z Akwinu: *Suma teologiczna*. T. 18. Oprac. i przeł. F. W. Bednarski. Londyn, Wydawnictwo „Veritas”, 1970.
265. Walzer M.: *Spheres of Justice*. Oxford, Robertson, 1983.
266. Wiatrowski Z.: *Pedagogika pracy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane „AB”, 2005.
267. Wiemeyer J.: *Sprawiedliwość międzypokoleniowa jako wyzwanie społeczno – etyczne*. Przeł. M. Hułas. „Roczniki Nauk Społecznych” 2011 T. 3.
268. Więckowski R.: *Ewolucja systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce*. W: J. Jonkisz, M. Lewandowski (red.): *Wychowanie i kształcenie w zreformowanej szkole*. Wrocław, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, 2001.
269. Wojtyła K.: *Elementarz etyczny*. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1983.
270. Wojtyła K.: *Elementarz etyczny*. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999.
271. Wojtyła K.: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994.
272. Wosińska W., Ratajczak Z. (red.): *Sprawiedliwość i zaufanie interpersonalne w świetle współczesnych teorii i badań*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1988.
273. Wosiński M.: *Niesprawiedliwość w interakcjach między nauczycielem a uczniami*. W: Z. Ratajczak, W. Wosińska (red.): *Zaufanie i niesprawiedliwość a społeczne funkcjonowanie człowieka*. Katowice, 1990.
274. Wróbel P.: *Postulat sprawiedliwości społecznej a idea sprawiedliwości*. „Studia Socialia Cracoviensia” 2013 nr 1.
275. Wysocka E.: *Diagnoza pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

276. Wysocka E., Tomiczek K.: *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*. „Przegląd Pedagogiczny” 2014 nr 1.
277. Yin R.K.: *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
278. Zaborowski Z.: *Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i równości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1986.
279. Zaczyński W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
280. Zaręba E.: *Badanie empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*. W: S. Palka (red.): *Orientacje metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998.
281. Zaręba S.H.: *Horyzonty moralności polskiego ucznia i studenta*. W: A. Maksymowicz (red.): *Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności*. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2009.
282. Zaworska H., Twardowski J.: *Rozmowa z księdzem Twardowskim*. Kraków, Wydawnictwo Literackie Wszechnica Myśli Etycznej, 2000.
283. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*. Poznań, Wydawnictwo „Pallottinum”, 1996.
284. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich: *Pismo Święte Nowego Testamentu*. Olsztyn, Wydział Duszpasterski Kurii Metropolitalnej, 2009.
285. Zieliński J.: *Metodologia pracy naukowej*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „ASPRA-JR”, 2012.
286. Ziemiński Z.: *O pojmowaniu sprawiedliwości*. Lublin, Wydawnictwo Daimonion, 1992.
287. Ziemiński S.: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, 1973.
288. Zimbardo P., Ruch F.: *Psychologia i życie*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988.
289. *Zmiany strukturalne grup podmiotów gospodarki narodowej w rejestrze REGON, 2015 r.* Oprac. Główny Urząd Statystyczny. Warszawa, 2016.
290. Zych A.A.: *Comenius*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.



291. Zych A.A.: *Dewey*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
292. Zych A.A.: *Freinet*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
293. Żeber-Dzikowska I., Buchcic E.: *Reformy – zmiany w edukacji: realia, rzeczywistość, czy utopia...?* W: J. Piekarski, M. Kamińska, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska (red.): *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia*. Płock, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2014.
294. Żechowska B.: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1985.
295. Żywczoł A.: *Aksjologia odkrycia naukowego – studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Toruń, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2009.
296. Żywczoł A.: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.
297. Żywczoł A.: *Postawa miłosiernej sprawiedliwości wobec osób niepełnosprawnych. Jej implikacje etyczne i pedagogiczne*. W: R. Buchta, K. Sosna (red.): *Etyczne i duchowe potrzeby osób niepełnosprawnych*. Studia i materiały Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Katowice, Wydawnictwo Księgarni św. Jacka, 2007.
298. Żywczoł A.: *Wartość sprawiedliwości w procesie wychowania*. W: B. Pitula (red.): *Nauczyciel wobec problemów współczesności*. Katowice, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2006.
299. Żywczoł A.: *Wychować człowieka prawdomównego. Koncepcje, badania naukowe, wdrożenia*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

## Spis tabel

<b>Tabela 1:</b> Charakterystyka badanej grupy – uczniowie.....	109
<b>Tabela 2:</b> Charakterystyka badanej grupy – nauczyciele.....	110
<b>Tabela 3:</b> Specyfikacja szkół, w których zostały przeprowadzone badania.....	116
<b>Tabela 4:</b> Skojarzenia uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej ze słowem „sprawiedliwość”.....	122
<b>Tabela 5:</b> Sytuacje, w których uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej mogą doświadczyć sprawiedliwości ze strony nauczyciela.....	140
<b>Tabela 6:</b> Osoby, którym uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej zwierają się z niesprawiedliwego potraktowania przez innych uczniów.....	147
<b>Tabela 7:</b> Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej zasad, na których opiera się sprawiedliwość.....	162
<b>Tabela 8:</b> Postrzeganie maksymy „cel uświęca środki” przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.....	165
<b>Tabela 9:</b> Postrzeganie – przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej – kary dla bohatera książki „Nędznicy” jako sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej.....	169
<b>Tabela 10:</b> Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej społeczeństwa, jako sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego.....	171
<b>Tabela 11:</b> Osoby ze społeczności szkolnej, które – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej – bronią ich przed niesprawiedliwością.....	179
<b>Tabela 12:</b> Uczniowskie postrzeganie wychowawcy jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej.....	180
<b>Tabela 13:</b> Uczniowskie postrzeganie dyrekcji szkoły jako sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej.....	182
<b>Tabela 14:</b> Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej, swojej szkoły podstawowej jako instytucji dbającej o sprawiedliwe traktowanie uczniów.....	184
<b>Tabela 15:</b> Postrzeganie matki jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej.....	186
<b>Tabela 16:</b> Postrzeganie ojca jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej.....	187
<b>Tabela 17:</b> Przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – opinia uczniów.....	201

<b>Tabela 18:</b> Wartości związane ze sprawiedliwością – opinia uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.....	211
<b>Tabela 19:</b> Cechy charakteru człowieka sprawiedliwego – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.....	213
<b>Tabela 20:</b> Cechy charakteru człowieka niesprawiedliwego – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.....	216
<b>Tabela 21:</b> Postrzeganie siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej – opinia uczniów.....	228
<b>Tabela 22:</b> Sytuacje szkolne, w których uczniowie mają możliwość okazania innym, że są sprawiedliwi.....	230
<b>Tabela 23:</b> Emocje towarzyszące uczniom klasy szóstej szkoły podstawowej podczas sprawiedliwego potraktowania przez innych.....	239
<b>Tabela 24:</b> Emocje doświadczane przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej podczas sprawiedliwego postępowania wobec innych.....	242
<b>Tabela 25:</b> Emocje towarzyszące uczniom klasy szóstej szkoły podstawowej podczas niesprawiedliwego potraktowania przez innych.....	244
<b>Tabela 26:</b> Emocje doświadczane przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej podczas niesprawiedliwego postępowania wobec innych.....	247
<b>Tabela 27:</b> Postrzeganie sprawiedliwości przez nauczycieli szkoły podstawowej.....	256
<b>Tabela 28:</b> Wartości związane ze sprawiedliwością – opinia nauczycieli szkoły podstawowej.....	258
<b>Tabela 29:</b> Postrzeganie siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej – opinia nauczycieli.....	268
<b>Tabela 30:</b> Cechy charakteru człowieka sprawiedliwego – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej.....	270
<b>Tabela 31:</b> Cechy charakteru człowieka niesprawiedliwego – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej.....	272
<b>Tabela 32:</b> Budowanie autorytetu nauczyciela – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej.....	277

<b>Tabela 33:</b> Znaczenie sprawiedliwości w budowaniu autorytetu nauczyciela – opinia nauczycieli.....	279
<b>Tabela 34:</b> Uwzględnianie problematyki sprawiedliwości w planowaniu zajęć dydaktycznych.....	291
<b>Tabela 35:</b> Częstotliwość rozmów prowadzonych w gronie pedagogicznym na temat konieczności wspierania rozwoju moralnego uczniów.....	299
<b>Tabela 36:</b> Wsparcie rodziców w sprawiedliwym postępowaniu nauczyciela wobec dzieci.....	313
<b>Tabela 37:</b> Opinia nauczycieli na temat wpływu rodziców na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec dziecka.....	316
<b>Tabela 38:</b> Uwzględnianie pogadanek dotyczących sprawiedliwości na zajęciach z wychowawcą.....	329
<b>Tabela 39:</b> Organizowanie warsztatów tematycznych dotyczących sprawiedliwości na zajęciach z wychowawcą.....	332
<b>Tabela 40:</b> Postrzeganie przez nauczycieli społeczeństwa, jako respektującego zasady sprawiedliwości bądź nierespektującego ich.....	346
<b>Tabela 41:</b> Przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – opinia nauczycieli.....	349
<b>Tabela 42:</b> Postrzeganie swej szkoły (miejsca pracy) jako placówki sprawiedliwej wobec uczniów – opinia nauczycieli.....	354
<b>Tabela 43:</b> Postrzeganie współczesnej szkoły jako instytucji sprawiedliwej – opinia nauczycieli.....	356
<b>Tabela 44:</b> Opinia nauczycieli na temat wpływu uczniów na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie wobec nich.....	363

## Spis wykresów

<b>Wykres 1:</b> Skojarzenia uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej ze słowem „sprawiedliwość”.....	123
<b>Wykres 2:</b> Sytuacje, w których uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej mogą doświadczyć sprawiedliwości ze strony nauczyciela.....	142
<b>Wykres 3:</b> Osoby, którym uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej zwierają się z niesprawiedliwego potraktowania przez innych uczniów.....	149
<b>Wykres 4:</b> Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej zasad, na których opiera się sprawiedliwość.....	164
<b>Wykres 5:</b> Postrzeganie maksymy „cel uświęca środki” przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.....	166
<b>Wykres 6:</b> Postrzeganie – przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej – kary dla bohatera książki „Nędznicy” jako sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej.....	170
<b>Wykres 7:</b> Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej społeczeństwa, jako sprawiedliwego bądź niesprawiedliwego.....	172
<b>Wykres 8:</b> Osoby ze społeczności szkolnej, które – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej – bronią ich przed niesprawiedliwością.....	180
<b>Wykres 9:</b> Uczniowskie postrzeganie wychowawcy jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej.....	181
<b>Wykres 10:</b> Uczniowskie postrzeganie dyrekcji szkoły jako sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej.....	182
<b>Wykres 11:</b> Postrzeganie przez uczniów klasy szóstej, swojej szkoły podstawowej jako instytucji dbającej o sprawiedliwe traktowanie uczniów.....	185
<b>Wykres 12:</b> Postrzeganie matki jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej.....	186
<b>Wykres 13:</b> Postrzeganie ojca jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej.....	187
<b>Wykres 14:</b> Przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – opinia uczniów.....	203
<b>Wykres 15:</b> Wartości związane ze sprawiedliwością – opinia uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.....	212

<b>Wykres 16:</b> Cechy charakteru człowieka sprawiedliwego – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.....	214
<b>Wykres 17:</b> Cechy charakteru człowieka niesprawiedliwego – w opinii uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.....	217
<b>Wykres 18:</b> Postrzeganie siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej – opinia uczniów.....	229
<b>Wykres 19:</b> Sytuacje szkolne, w których uczniowie mają możliwość okazania innym, że są sprawiedliwi.....	231
<b>Wykres 20:</b> Emocje towarzyszące uczniom klasy szóstej szkoły podstawowej podczas sprawiedliwego potraktowania przez innych.....	240
<b>Wykres 21:</b> Emocje doświadczane przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej podczas sprawiedliwego postępowania wobec innych.....	243
<b>Wykres 22:</b> Emocje towarzyszące uczniom klasy szóstej szkoły podstawowej podczas niesprawiedliwego potraktowania przez innych.....	245
<b>Wykres 23:</b> Emocje doświadczane przez uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej podczas niesprawiedliwego postępowania wobec innych.....	248
<b>Wykres 24:</b> Postrzeganie sprawiedliwości przez nauczycieli szkoły podstawowej.....	256
<b>Wykres 25:</b> Wartości związane ze sprawiedliwością – opinia nauczycieli szkoły podstawowej.....	258
<b>Wykres 26:</b> Postrzeganie siebie jako osoby sprawiedliwej bądź niesprawiedliwej – opinia nauczycieli.....	269
<b>Wykres 27:</b> Cechy charakteru człowieka sprawiedliwego – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej.....	271
<b>Wykres 28:</b> Cechy charakteru człowieka niesprawiedliwego – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej.....	274
<b>Wykres 29:</b> Budowanie autorytetu nauczyciela – w opinii nauczycieli szkoły podstawowej.....	277
<b>Wykres 30:</b> Znaczenie sprawiedliwości w budowaniu autorytetu nauczyciela – opinia nauczycieli.....	279

<b>Wykres 31:</b> Uwzględnianie problematyki sprawiedliwości w planowaniu zajęć dydaktycznych.....	291
<b>Wykres 32:</b> Wsparcie rodziców w sprawiedliwym postępowaniu nauczyciela wobec dzieci.....	314
<b>Wykres 33:</b> Opinia nauczycieli na temat wpływu rodziców na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec dziecka.....	317
<b>Wykres 34:</b> Uwzględnianie pogadanek dotyczących sprawiedliwości na zajęciach z wychowawcą.....	329
<b>Wykres 35:</b> Organizowanie warsztatów tematycznych dotyczących sprawiedliwości na zajęciach z wychowawcą.....	334
<b>Wykres 36:</b> Postrzeganie przez nauczycieli społeczeństwa, jako respektującego zasady sprawiedliwości bądź nierespektującego ich.....	348
<b>Wykres 37:</b> Przyczyny niesprawiedliwego traktowania innych ludzi – opinia nauczycieli.....	350
<b>Wykres 38:</b> Postrzeganie swej szkoły (miejsca pracy) jako placówki sprawiedliwej wobec uczniów – opinia nauczycieli.....	354
<b>Wykres 39:</b> Postrzeganie współczesnej szkoły jako instytucji sprawiedliwej – opinia nauczycieli.....	357
<b>Wykres 40:</b> Opinia nauczycieli na temat wpływu uczniów na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie wobec nich.....	364

**Aneks**



## Spis załączników

1. Kwestionariusz ankiety dla ucznia.....	409
2. Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela.....	420
3. Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem.....	430
4. Arkusz obserwacyjny ucznia.....	431
5. Arkusz obserwacyjny nauczyciela.....	434
6. Kryteria analizy statutu badanej szkoły.....	439
7. Kryteria analizy programu wychowawczego badanej szkoły.....	441
8. Kryteria analizy programu profilaktycznego badanej szkoły.....	443
9. Kryteria analizy podręcznika z języka polskiego dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.....	445
10. Kryteria analizy podręcznika z historii dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej.....	447
11. Kryteria analizy wypracowania uczniów „Moja szkoła – sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?”.....	448
12. Autorski scenariusz zajęć dla młodszych uczniów szkoły podstawowej opracowany w ramach programu innowacji pedagogicznej.....	450
13. Autorski scenariusz zajęć dla starszych uczniów szkoły podstawowej opracowany w ramach programu innowacji pedagogicznej.....	452

## 1. Kwestionariusz ankiety dla ucznia

Drogi Uczniu,

W ramach badań prowadzonych na Uniwersytecie Śląskim przygotowuję pracę naukową dotyczącą rozumienia wartości przez uczniów. Chciałabym poznać Twoją opinię na ten temat. Ankieta jest anonimowa i posłuży wyłącznie celom naukowym. W związku z tym proszę o szczerze i wyczerpujące odpowiedzi. Zaznacz krzyżykiem wybraną odpowiedź w kratce ☒ lub udziel bardziej rozbudowanej odpowiedzi.

Dziękuję za poświęcenie czasu oraz odpowiedzialne potraktowanie badań.

Prowadząca badania

Karina Stępkowska

1. Wymień trzy rzeczowniki, które kojarzą Ci się ze słowem „sprawiedliwość”.  
.....
2. Sprawiedliwość według Ciebie oznacza: (Możesz zaznaczyć wiele odpowiedzi)
  - ☐ „Każdemu po równo”
  - ☐ „Każdemu według potrzeb”
  - ☐ „Każdemu według zdolności”
  - ☐ „Każdemu według umiejętności”
  - ☐ „Każdemu według wysiłku”
  - ☐ „Każdemu według wyników pracy”
  - ☐ „Każdemu według zasług”
  - ☐ „Każdemu według sympatii”
  - ☐ „Każdemu według powołania”
  - ☐ „Każdemu według prawa”
  - ☐ „Każdemu według urodzenia”
  - ☐ Inne (proszę wpisać własne propozycje).....
3. Z jakimi innymi wartościami – Twoim zdaniem – najczęściej związana jest sprawiedliwość? (Możesz zaznaczyć od 1 do 5 odpowiedzi)
  - ☐ Uczciwość
  - ☐ Odpowiedzialność
  - ☐ Wolność
  - ☐ Solidarność

- ☐ Szczęście
- ☐ Szacunek
- ☐ Bezpieczeństwo
- ☐ Odwaga
- ☐ Mądrość
- ☐ Prawda
- ☐ Godność
- ☐ Braterstwo
- ☐ Inne (proszę wpisać własne propozycje).....

4. Używając co najmniej 5 przymiotników, napisz jakie cechy charakteru ma człowiek sprawiedliwy?

.....

.....

5. Używając co najmniej 5 przymiotników, napisz jakie cechy charakteru ma człowiek niesprawiedliwy?

.....

.....

6. Czy uważasz, że sprawiedliwość jest ważna w życiu człowieka?

☐ Tak. Dlaczego? .....

.....

☐ Nie. Dlaczego? .....

.....

7. Dlaczego czasem niesprawiedliwie traktujemy innych ludzi? (Możesz zaznaczyć maksymalnie 5 odpowiedzi)

- ☐ Słabo znamy drugą osobę
- ☐ Słabo rozumiemy drugą osobę
- ☐ Mamy odmienne cele życiowe
- ☐ Nie potrafimy przewidzieć konsekwencji swych działań
- ☐ Chcemy dominować
- ☐ Chcemy komuś zaimponować
- ☐ Chcemy osiągnąć cel za wszelką cenę
- ☐ Postępowanie sprawiedliwe jest trudne w realizacji
- ☐ Postępowanie sprawiedliwe wymaga wysiłku

- ☐ Postępowanie sprawiedliwe wymaga bezinteresowności
  - ☐ Postępowanie sprawiedliwe nie jest nagradzane
  - ☐ Inne (proszę wpisać własne propozycje).....
- .....

8. Czy uważasz się za osobę sprawiedliwą?

- ☐ Tak
- ☐ Raczej tak
- ☐ Nie
- ☐ Raczej nie

Uzasadnij swoją odpowiedź .....

.....

9. W jakich sytuacjach masz możliwość okazania, że jesteś sprawiedliwy?

- ☐ Konfliktów rówieśniczych
  - ☐ Rywalizacji sportowych
  - ☐ Olimpiad przedmiotowych
  - ☐ Rozmów z kolegami, koleżankami
  - ☐ Współpracy z innymi uczniami na lekcji
  - ☐ Zabaw z rówieśnikami
  - ☐ Na sprawdzianie
  - ☐ Przyznając się do swego błędu (porażki) nie bacząc na przykre konsekwencje
  - ☐ Inicjując rozmowę dotyczącą uczniów niesłusznie wyróżnionych
  - ☐ Inicjując rozmowę dotyczącą uczniów niesłusznie ukaranych
  - ☐ Inne (proszę wpisać własne propozycje).....
- .....

10. Czy doświadczyłeś/aś niesprawiedliwego potraktowania ze strony matki?

- ☐ Tak. W jakich sytuacjach? .....
- .....
- ☐ Nie

11. Jeżeli odpowiedziałeś/aś „Tak” na pytanie 10, napisz komu powiedziałeś/aś o niesprawiedliwym potraktowaniu przez matkę?

.....

.....

12. Czy uważasz swą matkę za osobę sprawiedliwą?

- ☐ Tak

- ☐ Raczej tak
- ☐ Nie
- ☐ Raczej nie

13. Czy doświadczyłeś/aś niesprawiedliwego potraktowania ze strony ojca?

- ☐ Tak. W jakich sytuacjach? .....  
.....
- ☐ Nie

14. Jeżeli odpowiedziałeś/aś „Tak” na pytanie 13, napisz komu powiedziałeś/aś o niesprawiedliwym potraktowaniu przez ojca?

.....  
.....

15. Czy uważasz swego ojca za osobę sprawiedliwą?

- ☐ Tak
- ☐ Raczej tak
- ☐ Nie
- ☐ Raczej nie

16. Czy doświadczyłeś/aś niesprawiedliwego potraktowania ze strony innych członków rodziny?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

17. Jeżeli odpowiedziałeś/aś „Tak” na pytanie 16, to zaznacz przez kogo zostałeś/aś niesprawiedliwie potraktowany? (Możesz zaznaczyć wiele odpowiedzi)

- ☐ Brata
- ☐ Siostrę
- ☐ Babcię
- ☐ Dziadka
- ☐ Wujka
- ☐ Ciocię
- ☐ Kuzyna
- ☐ Kuzynkę
- ☐ Inne (proszę wpisać własne propozycje) .....

W jakich sytuacjach? .....  
.....

18. Jeżeli odpowiedziałeś/aś „Tak” na pytanie 16, napisz komu opowiedziałeś/aś o niesprawiedliwym potraktowaniu przez innych członków rodziny?

.....  
 .....

19. Jakie sytuacje uważasz za naruszające zasadę sprawiedliwości w rodzinie?

.....  
 .....

20. Czy doświadczyłeś/aś niesprawiedliwego potraktowania ze strony kolegów lub koleżanek z klasy, szkoły?

☐ Tak. W jakich sytuacjach?.....

.....

☐ Nie.

21. Jeżeli odpowiedziałeś/aś „Tak” na pytanie 20, zaznacz komu zwierzyłeś/aś się z niesprawiedliwego potraktowania przez kolegów lub koleżanki z klasy, szkoły? (Możesz zaznaczyć wiele odpowiedzi)

☐ Matce

☐ Ojcu

☐ Bratu

☐ Siostrze

☐ Babci

☐ Dziadkowi

☐ Koledze

☐ Koleżance

☐ Przyjaciółce

☐ Przyjacielowi

☐ Nauczycielowi

☐ Pedagogowi szkolnemu

☐ Dyrekcji szkoły

☐ Osobie znajomej

☐ Osobie nieznajomej

☐ Inne (proszę wpisać własne propozycje) .....

.....

22. Czy zdarzyło Ci się niesprawiedliwie potraktować kogoś z klasy (szkoły)?

☐ Tak. W jakich sytuacjach?.....

.....  
☐ Nie.

23. Czy doświadczyłeś/aś niesprawiedliwego potraktowania ze strony nauczycieli?

☐ Tak. W jakich sytuacjach?.....  
 .....

☐ Nie.

24. Jeżeli odpowiedziałeś/aś „Tak” na pytanie 23, to napisz komu zwierzyłeś/aś się z niesprawiedliwego potraktowania przez nauczycieli?

.....  
 .....

25. W jakich sytuacjach nauczyciel może okazać uczniom, że jest sprawiedliwy?

- ☐ Oceniania uczniów
- ☐ Promocji do następnej klasy
- ☐ Sposobie traktowania ucznia na lekcji (postawie wobec ucznia)
- ☐ Nagradzania (np. przyznawania stypendium, innych nagród i wyróżnień)
- ☐ Karania
- ☐ Przydzielania określonych zadań
- ☐ Udzielania pomocy w rozwiązywaniu konfliktów między uczniami
- ☐ Udzielania pomocy w rozwiązywaniu problemów osobistych ucznia
- ☐ Spotkania z rodzicem ucznia
- ☐ Inne (proszę wpisać własne propozycje).....  
 .....

26. Opisz, jak zachowuje się sprawiedliwy nauczyciel?

.....  
 .....

27. Opisz, jak zachowuje się niesprawiedliwy nauczyciel?

.....  
 .....

28. Jakie sytuacje uważasz za naruszające zasadę sprawiedliwości w szkole?

.....  
 .....

29. Jakie emocje towarzyszą Ci, gdy ktoś potraktuje Cię niesprawiedliwie?  
 (Możesz zaznaczyć wiele odpowiedzi)

☐ Nienawiść

☐ Radość

- |                                                                      |                                      |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Złość                                       | <input type="checkbox"/> Duma        |
| <input type="checkbox"/> Lęk                                         | <input type="checkbox"/> Wzruszenie  |
| <input type="checkbox"/> Zazdrość                                    | <input type="checkbox"/> Zachwyt     |
| <input type="checkbox"/> Żal                                         | <input type="checkbox"/> Szczęście   |
| <input type="checkbox"/> Strach                                      | <input type="checkbox"/> Wdzięczność |
| <input type="checkbox"/> Wstyd                                       | <input type="checkbox"/> Spokój      |
| <input type="checkbox"/> Gniew                                       | <input type="checkbox"/> Zadowolenie |
| <input type="checkbox"/> Pogarda                                     | <input type="checkbox"/> Odprężenie  |
| <input type="checkbox"/> Współczucie                                 | <input type="checkbox"/> Harmonia    |
| <input type="checkbox"/> Upokorzenie                                 | <input type="checkbox"/> Serdeczność |
| <input type="checkbox"/> Obrzydzenie                                 | <input type="checkbox"/> Ufność      |
| <input type="checkbox"/> Zdenerwowanie                               | <input type="checkbox"/> Życzliwość  |
| <input type="checkbox"/> Inne (proszę wpisać własne propozycje)..... |                                      |

30. Jakich emocji doświadczasz, gdy postępujesz niesprawiedliwie? (Możesz zaznaczyć wiele odpowiedzi)

- |                                                                      |                                      |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nienawiść                                   | <input type="checkbox"/> Radość      |
| <input type="checkbox"/> Złość                                       | <input type="checkbox"/> Duma        |
| <input type="checkbox"/> Lęk                                         | <input type="checkbox"/> Wzruszenie  |
| <input type="checkbox"/> Zazdrość                                    | <input type="checkbox"/> Zachwyt     |
| <input type="checkbox"/> Żal                                         | <input type="checkbox"/> Szczęście   |
| <input type="checkbox"/> Strach                                      | <input type="checkbox"/> Wdzięczność |
| <input type="checkbox"/> Wstyd                                       | <input type="checkbox"/> Spokój      |
| <input type="checkbox"/> Gniew                                       | <input type="checkbox"/> Zadowolenie |
| <input type="checkbox"/> Pogarda                                     | <input type="checkbox"/> Odprężenie  |
| <input type="checkbox"/> Współczucie                                 | <input type="checkbox"/> Harmonia    |
| <input type="checkbox"/> Upokorzenie                                 | <input type="checkbox"/> Serdeczność |
| <input type="checkbox"/> Obrzydzenie                                 | <input type="checkbox"/> Ufność      |
| <input type="checkbox"/> Zdenerwowanie                               | <input type="checkbox"/> Życzliwość  |
| <input type="checkbox"/> Inne (proszę wpisać własne propozycje)..... |                                      |

31. Jakie emocje towarzyszą Ci, gdy ktoś postępuje wobec Ciebie sprawiedliwie? (Możesz zaznaczyć wiele odpowiedzi)

- |                                    |                                 |
|------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nienawiść | <input type="checkbox"/> Radość |
|------------------------------------|---------------------------------|



- |                                                                      |                                      |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Złość                                       | <input type="checkbox"/> Duma        |
| <input type="checkbox"/> Lęk                                         | <input type="checkbox"/> Wzruszenie  |
| <input type="checkbox"/> Zazdrość                                    | <input type="checkbox"/> Zachwyt     |
| <input type="checkbox"/> Żal                                         | <input type="checkbox"/> Szczęście   |
| <input type="checkbox"/> Strach                                      | <input type="checkbox"/> Wdzięczność |
| <input type="checkbox"/> Wstyd                                       | <input type="checkbox"/> Spokój      |
| <input type="checkbox"/> Gniew                                       | <input type="checkbox"/> Zadowolenie |
| <input type="checkbox"/> Pogarda                                     | <input type="checkbox"/> Odprężenie  |
| <input type="checkbox"/> Współczucie                                 | <input type="checkbox"/> Harmonia    |
| <input type="checkbox"/> Upokorzenie                                 | <input type="checkbox"/> Serdeczność |
| <input type="checkbox"/> Obrzydzenie                                 | <input type="checkbox"/> Ufność      |
| <input type="checkbox"/> Zdenerwowanie                               | <input type="checkbox"/> Życzliwość  |
| <input type="checkbox"/> Inne (proszę wpisać własne propozycje)..... |                                      |

32. Jakich emocji doświadczasz, gdy postępujesz sprawiedliwie? (Możesz zaznaczyć wiele odpowiedzi)

- |                                                                      |                                      |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nienawiść                                   | <input type="checkbox"/> Radość      |
| <input type="checkbox"/> Złość                                       | <input type="checkbox"/> Duma        |
| <input type="checkbox"/> Lęk                                         | <input type="checkbox"/> Wzruszenie  |
| <input type="checkbox"/> Zazdrość                                    | <input type="checkbox"/> Zachwyt     |
| <input type="checkbox"/> Żal                                         | <input type="checkbox"/> Szczęście   |
| <input type="checkbox"/> Strach                                      | <input type="checkbox"/> Wdzięczność |
| <input type="checkbox"/> Wstyd                                       | <input type="checkbox"/> Spokój      |
| <input type="checkbox"/> Gniew                                       | <input type="checkbox"/> Zadowolenie |
| <input type="checkbox"/> Pogarda                                     | <input type="checkbox"/> Odprężenie  |
| <input type="checkbox"/> Współczucie                                 | <input type="checkbox"/> Harmonia    |
| <input type="checkbox"/> Upokorzenie                                 | <input type="checkbox"/> Serdeczność |
| <input type="checkbox"/> Obrzydzenie                                 | <input type="checkbox"/> Ufność      |
| <input type="checkbox"/> Zdenerwowanie                               | <input type="checkbox"/> Życzliwość  |
| <input type="checkbox"/> Inne (proszę wpisać własne propozycje)..... |                                      |

33. Czy jest/są w Twojej szkole osoba/y broniące uczniów przed niesprawiedliwością, do której/ych można się zawsze zwrócić?

- ☐ Tak (Kto?) .....

☐ Nie

34. Czy Twój wychowawca jest osobą sprawiedliwą?

☐ Tak

☐ Raczej tak

☐ Nie

☐ Raczej nie

Uzasadnij swą odpowiedź .....

.....

35. Czy dyrekcja szkoły dba o sprawiedliwe traktowanie uczniów?

☐ Tak

☐ Raczej tak

☐ Nie

☐ Raczej nie

Uzasadnij swą odpowiedź .....

.....

36. Czy uważasz Twoją szkołę za instytucję dbającą o sprawiedliwe traktowanie uczniów?

☐ Tak

☐ Raczej tak

☐ Nie

☐ Raczej nie

Uzasadnij swą odpowiedź .....

.....

37. Czy uważasz, że żyjemy w społeczeństwie, w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości?

☐ Tak

☐ Raczej tak

☐ Nie

☐ Raczej nie

Uzasadnij swoją odpowiedź: .....

.....

38. Co sądzisz o starotestamentowej zasadzie „Oko za oko, ząb za ząb”?

☐ Zgadzam się. Dlaczego? .....

.....

☐ Nie zgadzam się. Dlaczego? .....

.....

39. Czy uważasz, że życie zgodne z maksymą „cel uświęca środki” jest sprawiedliwe?

- ☐ Tak
- ☐ Raczej tak
- ☐ Nie
- ☐ Raczej nie

Uzasadnij swoją odpowiedź: .....

.....

40. Napisz, co daje człowiekowi stosowanie zasady „zło dobrem zwyciężaj”?

.....

.....

41. Czy sądzisz, że ukaranie Jeana Valjeana – bohatera książki „Nędznicy” Viktora Hugo – na dożywotnie galery za kradzież bochenka chleba było sprawiedliwe?

- ☐ Tak
- ☐ Raczej tak
- ☐ Nie
- ☐ Raczej nie

Uzasadnij swoją odpowiedź: .....

.....

Metryczka ucznia

1. Wiek .....
2. Płeć:
  - ☐ Dziewczyna
  - ☐ Chłopak
3. Wykształcenie matki
  - ☐ Podstawowe
  - ☐ Zawodowe
  - ☐ Średnie
  - ☐ Wyższe
4. Wykształcenie ojca
  - ☐ Podstawowe
  - ☐ Zawodowe
  - ☐ Średnie
  - ☐ Wyższe

## 2. Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela

Szanowna/y Pani/Panie,

W ramach badań prowadzonych na Uniwersytecie Śląskim przygotowuję pracę naukową dotyczącą rozumienia wartości przez uczniów. Chciałabym poznać Pana/Pani opinię na ten temat. Ankieta jest anonimowa i posłuży wyłącznie celom naukowym. W związku z tym zwracam się z prośbą o szczere i wyczerpujące odpowiedzi. Proszę zaznaczyć krzyżykiem wybraną odpowiedź w kratce ☐ lub udzielić bardziej rozbudowanej odpowiedzi.

Dziękuję za poświęcenie czasu oraz odpowiedzialne potraktowanie badań.

Prowadząca badania

Karina Stępkowska

### 1. Sprawiedliwość według Pana/Pani oznacza: (Można zaznaczyć wiele odpowiedzi)

- ☐ „Każdemu po równo”
- ☐ „Każdemu według potrzeb”
- ☐ „Każdemu według zdolności”
- ☐ „Każdemu według umiejętności”
- ☐ „Każdemu według wysiłków”
- ☐ „Każdemu według wyników pracy”
- ☐ „Każdemu według zasług”
- ☐ „Każdemu według sympatii”
- ☐ „Każdemu według powołania”
- ☐ „Każdemu według prawa”
- ☐ „Każdemu według urodzenia”
- ☐ Inne (proszę wpisać własne propozycje).....

### 2. Z jakimi innymi wartościami – Pana/Pani zdaniem – najczęściej związana jest sprawiedliwość? (Można zaznaczyć od 1 do 5 odpowiedzi)

- ☐ Uczciwość
- ☐ Odpowiedzialność
- ☐ Wolność
- ☐ Solidarność
- ☐ Szczęście
- ☐ Szacunek
- ☐ Bezpieczeństwo

- ☐ Odwaga
- ☐ Mądrość
- ☐ Prawda
- ☐ Godność
- ☐ Braterstwo
- ☐ Inne (proszę wpisać własne propozycje).....
- .....

3. Czy uważa się Pan/Pani za osobę sprawiedliwą?

- ☐ Tak
- ☐ Raczej tak
- ☐ Nie
- ☐ Raczej nie

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź .....

.....

4. Używając co najmniej 5 przymiotników, proszę napisać jakie cechy charakteru ma człowiek sprawiedliwy?

.....

.....

5. Używając co najmniej 5 przymiotników, proszę napisać jakie cechy charakteru ma człowiek niesprawiedliwy?

.....

.....

6. Dlaczego Pana/Pani zdaniem czasem niesprawiedliwie traktujemy innych ludzi?  
(Można zaznaczyć maksymalnie 5 odpowiedzi)

- ☐ Słabo znamy drugą osobę
- ☐ Słabo rozumiemy drugą osobę
- ☐ Mamy odmienne cele życiowe
- ☐ Nie potrafimy przewidzieć konsekwencji swych działań
- ☐ Chcemy dominować
- ☐ Chcemy komuś zaimponować
- ☐ Chcemy osiągnąć cel za wszelką cenę
- ☐ Postępowanie sprawiedliwe jest trudne w realizacji
- ☐ Postępowanie sprawiedliwe wymaga wysiłku
- ☐ Postępowanie sprawiedliwe wymaga bezinteresowności

- ☐ Postępowanie sprawiedliwe nie jest nagradzane
- ☐ Inne (proszę wpisać własne propozycje).....
- .....
- 7. Czy w Pana/Pani szkole jest realizowany projekt edukacyjny lub program innowacji pedagogicznej związany z kształtowaniem w dzieciach stosunku do wartości?
  - ☐ Tak
  - ☐ Nie
- 8. Jakie sytuacje uważa Pan/Pani za naruszające zasadę sprawiedliwości w szkole?
 

.....

.....
- 9. Na czym polega Pana/Pani zdaniem sprawiedliwa postawa nauczyciela wobec ucznia?
 

.....

.....
- 10. Co, Pana/Pani zdaniem w postawie nauczyciela wobec ucznia może być uznane za niesprawiedliwe?
 

.....

.....
- 11. Na czym polega Pana/Pani zdaniem sprawiedliwa postawa ucznia wobec nauczyciela?
 

.....

.....
- 12. Co, Pana/Pani zdaniem w postawie ucznia wobec nauczyciela może być uznane za niesprawiedliwe?
 

.....

.....
- 13. Jak przejawia się Pana/Pani zdaniem sprawiedliwość nauczyciela wobec rodzica?
 

.....

.....
- 14. Co, Pana/Pani zdaniem w postawie nauczyciela wobec rodzica może być uznane za niesprawiedliwe?
 

.....

.....
- 15. Jak przejawia się Pana/Pani zdaniem sprawiedliwość rodzica wobec nauczyciela?
 

.....

.....

16. Co, Pana/Pani zdaniem w postawie rodzica wobec nauczyciela może być uznane za niesprawiedliwe?

.....  
 .....

17. W jakich okolicznościach ma Pan/Pani możliwość działania sprawiedliwego na rzecz ucznia?

.....  
 .....

18. Na czym Pana/Pani zdaniem polega sprawiedliwe ocenianie uczniów?

.....  
 .....

19. Na czym Pana/Pani zdaniem polega sprawiedliwy podział dóbr?

.....  
 .....

20. Co przeszkadza Panu/Pani w byciu sprawiedliwym/ą w kontaktach z uczniami?

.....  
 .....

21. Co pomaga Panu/Pani w byciu sprawiedliwym/ą w kontaktach z uczniami?

.....  
 .....

22. W jaki sposób wzmacnia Pan/Pani i wspiera sprawiedliwe decyzje i zachowania uczniów?

.....  
 .....

23. W jaki sposób redukuje Pan/Pani niesprawiedliwe zachowania uczniów względem siebie?

.....  
 .....

24. W jaki sposób redukuje Pan/Pani niesprawiedliwe zachowania uczniów względem nauczyciela?

.....  
 .....

25. Czy Pana/Pani zdaniem uczniowie mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec nich?



- ☐ Tak
- ☐ Raczej tak
- ☐ Nie
- ☐ Raczej nie

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź .....

.....

26. W jakich okolicznościach, Pana/Pani zdaniem uczniowie mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec nich?

.....

.....

27. Czy według Pana/Pani rodzice mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec ich dziecka?

- ☐ Tak
- ☐ Raczej tak
- ☐ Nie
- ☐ Raczej nie

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź .....

.....

28. W jakich okolicznościach, Pana/Pani zdaniem rodzice mają wpływ na sprawiedliwe bądź niesprawiedliwe postępowanie nauczycieli wobec nich?

.....

.....

29. W jakim stopniu, Pana/Pani zdaniem rodzice wspierają nauczycieli w działaniach na rzecz sprawiedliwości wobec ich dzieci?

- ☐ Znacznym
- ☐ Nieznacznym

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź .....

.....

30. Czy dyrektor szkoły wspiera Pana/Panią w działaniach na rzecz sprawiedliwości wobec uczniów?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

31. Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 30, proszę napisać w jaki sposób dyrektor szkoły wspiera Pana/Panią w działaniach na rzecz sprawiedliwości wobec uczniów?

.....  
 .....

32. Czy uważa Pan/Pani szkołę, w której pracuje za instytucję dbającą o sprawiedliwe traktowanie uczniów?

- ☐ Tak
- ☐ Raczej tak
- ☐ Nie
- ☐ Raczej nie

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź .....

33. Czy uważa Pan/Pani, że żyjemy w społeczeństwie, w którym są przestrzegane zasady sprawiedliwości?

- ☐ Tak
- ☐ Raczej tak
- ☐ Nie
- ☐ Raczej nie

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź: .....

34. Planując zajęcia dydaktyczne uwzględnia Pan/Pani zagadnienia związane z kwestią sprawiedliwości?

- ☐ Często
- ☐ Rzadko
- ☐ Nigdy

35. Czy będąc wychowawcą klasy organizuje Pan/Pani pogadanki dotyczące kwestii sprawiedliwości?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

36. Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 35, proszę udzielić informacji na temat, jak często organizuje Pan/Pani pogadanki dotyczące kwestii sprawiedliwości?

- ☐ Często

☐ Rzadko

37. Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 35, proszę udzielić informacji, w oparciu o jakie przykłady prowadzi Pan/Pani pogadanki dotyczące kwestii sprawiedliwości?

.....  
 .....

38. Czy będąc wychowawcą klasy organizuje Pan/Pani warsztaty tematyczne dotyczące kwestii sprawiedliwości?

☐ Tak

☐ Nie

39. Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 38, proszę udzielić informacji jak często organizuje Pan/Pani warsztaty tematyczne dotyczące kwestii sprawiedliwości?

☐ Często

☐ Rzadko

40. Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 38, proszę udzielić informacji, w oparciu o jakie przykłady prowadzi Pan/Pani warsztaty tematyczne dotyczące kwestii sprawiedliwości?

.....  
 .....

41. Czy uczniowie podejmują działania na rzecz promowania sprawiedliwych postaw w ich szkole?

☐ Tak

☐ Nie

42. Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 41, proszę napisać jakie działania podejmują uczniowie na rzecz promowania sprawiedliwych postaw w ich szkole?

.....  
 .....

43. Czy w szkole są podejmowane przez Pana/Panią inicjatywy, które rozwijają moralną sferę uczniów?

☐ Tak

☐ Nie

44. Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 43, proszę napisać jakie działania rozwijające moralną sferę uczniów są przez Pana/Panią podejmowane?

.....  
 .....

45. Czy w szkole są podejmowane przez innych nauczycieli inicjatywy, które rozwijają moralną sferę uczniów?

☐ Tak

☐ Nie

46. Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 45, proszę napisać jakie działania rozwijające moralną sferę uczniów są podejmowane przez innych nauczycieli?

.....  
 .....

47. Czy w szkole są podejmowane przez rodziców inicjatywy, które rozwijają moralną sferę uczniów?

☐ Tak

☐ Nie

48. Jeżeli odpowiedział/a Pan/Pani twierdząco na pytanie 47, proszę napisać jakie działania rozwijające moralną sferę uczniów są podejmowane przez rodziców?

.....  
 .....

49. Kiedy ostatnio w szkole miała miejsce dyskusja grona pedagogicznego dotycząca konieczności wspierania rozwoju uczniów w sferze moralnej?

☐ Rok temu

☐ Pół roku temu

☐ Trzy miesiące temu

☐ Nigdy

☐ Inne (proszę wpisać kiedy).....

.....

50. Czy Pana/Pani zdaniem w dobie kryzysu wartości nauczyciel może być dla ucznia autorytetem?

☐ Tak

☐ Raczej tak

☐ Nie

- ☐ Raczej nie

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź .....

.....

51. W jakim stopniu sprawiedliwość nauczyciela wzmacnia jego autorytet?

- ☐ Znacznym

- ☐ Nieznacznym

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź .....

.....

52. Czy Pana/Pani zdaniem współczesna szkoła może być uważana za enklawę sprawiedliwości?

- ☐ Tak

- ☐ Raczej tak

- ☐ Nie

- ☐ Raczej nie

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź .....

.....

### Metryczka

1. Płeć:
  - ☐ Kobieta
  - ☐ Mężczyzna
2. Nauczany przedmiot .....
3. Dodatkowe funkcje pełnione w szkole
  - ☐ Dyrektor szkoły
  - ☐ Wychowawca klasy
  - ☐ Wychowawca świetlicy
  - ☐ Pedagog
  - ☐ Psycholog
  - ☐ Katecheta
  - ☐ Bibliotekarz
  - ☐ Społeczny Inspektor Pracy
  - ☐ Inne (Jakie?) .....
4. Staż pracy w zawodzie nauczyciela w latach:
  - ☐ 1 - 3
  - ☐ 4 – 10
  - ☐ 11 – 20
  - ☐ 21 – 30
  - ☐ Powyżej 30
5. Stopień awansu zawodowego
  - ☐ Nauczyciel stażysta
  - ☐ Nauczyciel kontraktowy
  - ☐ Nauczyciel mianowany
  - ☐ Nauczyciel dyplomowany

### **3. Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem**

1. W jaki sposób zapewnia Pan/Pani uczniom warunki niezbędne dla rozwoju ich poczucia sprawiedliwości?
2. Co ułatwia Panu/Pani podejmowanie działań na rzecz wzmacniania poczucia sprawiedliwości uczniów?
3. W jaki sposób chroni Pan/Pani uczniów przed formami niesprawiedliwości ze strony innych uczniów lub nauczycieli?
4. Jakimi metodami prowadzi Pan/Pani zajęcia związane z kwestią sprawiedliwości?
5. Które z wyliczonych metod uznaje Pan/Pani za najbardziej atrakcyjne dla uczniów?
6. Jakie znaczenie przypisuje Pan/Pani sprawiedliwemu traktowaniu uczniów?
7. Czy uważa Pan/Pani, że nauczyciele są odpowiednio przygotowani do pełnienia roli sprawiedliwego wychowawcy? Proszę uzasadnić swą odpowiedź.
8. Na jakie trudności napotyka Pan/Pani w swojej pracy w zakresie kształtowania poczucia sprawiedliwości uczniów?
9. Jakie są Pana/Pani oczekiwania wobec dyrektora szkoły w zakresie wspierania nauczycieli w wychowaniu uczniów do sprawiedliwości?
10. Co, Pana/Pani zdaniem, stanowi największe zagrożenie sprawiedliwości szkolnej?
11. Jakie zmiany powinny być przeprowadzone w szkole podstawowej, by mogła stać się instytucją stojącą na straży sprawiedliwości?

#### 4. Arkusz obserwacyjny ucznia

Lp.	Sytuacja	Liczba	Opis sytuacji	Czas trwania
1.	Uczeń posłużył się terminami: „sprawiedliwość”, „poczucie sprawiedliwości”;			
	„równość”;			
	„obiektywizm”;			
	„demokracja”;			
	„prawa człowieka”, „prawa ucznia”;			
	„regulamin szkoły”;			
	„kodeks etyczny”;			
	„etyka/moralność” w związku ze sprawiedliwością;			
	„postawa moralna” (sprawiedliwość).			
2.	Uczeń wyraził werbalnie swe zadowolenie związane z sytuacją dotyczącą kwestii sprawiedliwości.			
3.	Uczeń wyraził niewerbalnie swe zadowolenie związane z sytuacją dotyczącą kwestii sprawiedliwości.			
4.	Uczeń wyraził werbalnie swe niezadowolenie związane z naruszeniem jego poczucia sprawiedliwości.			
5.	Uczeń bronił innego ucznia, który – w jego ocenie – został potraktowany niesprawiedliwie.			
6.	Uczeń wzmocnił nauczyciela za sprawiedliwe postępowanie (werbalnie).			
7.	Uczeń wzmocnił nauczyciela za sprawiedliwe postępowanie (niewerbalnie).			
8.	Uczeń odwołał się w swej argumentacji do poczucia sprawiedliwości nauczyciela.			
9.	Uczeń odwołał się w uzasadnieniu swego			



	stanowiska do pocucia sprawiedliwości innego ucznia.			
10.	Uczeń odwołał się w uzasadnieniu swego stanowiska dotyczącego pocucia sprawiedliwości do grupy uczniów (np. klasy szkolnej).			
11.	Uczeń odwołał się w uzasadnieniu swego zdania do autorytetu rodziców.			
12.	Uczeń odwołał się w uzasadnieniu swej opinii do autorytetu innego nauczyciela/ewentualnie rady pedagogicznej.			
13.	Uczeń odwołał się w uzasadnieniu swego stanowiska do dyrekcji szkoły.			
14.	Uczeń odwołał się w swej argumentacji do obowiązujących norm moralnych, zasad.			
15.	Uczeń odwołał się w swym uzasadnieniu do praw człowieka, ucznia, społeczności szkolnej (samorząd klasowy, uczniowski, rada rodziców), regulaminu szkoły, statutu szkoły.			
16.	Uczeń odwołał się uzasadniając własne zdanie do rzecznika praw ucznia.			
17.	Gremialne rozstrzyganie ocen na forum klasy.			
18.	Uczeń dokonał samooceny zachowania sprawiedliwego względem innego ucznia.			
19.	Uczeń dokonał samooceny zachowania niesprawiedliwego względem innego ucznia.			
20.	Uczeń dokonał samooceny zachowania sprawiedliwego względem nauczyciela.			
21.	Uczeń dokonał samooceny zachowania niesprawiedliwego względem nauczyciela.			
22.	Uczeń rozmawiał z nauczycielem na temat określonej sytuacji dotyczącej niesprawiedliwego postępowania wobec innego ucznia.			

23.	Uczeń rozmawiał z nauczycielem na temat danej sytuacji dotyczącej sprawiedliwego postępowania wobec innego ucznia.			
24.	Uczeń rozmawiał z nauczycielem na temat sytuacji dotyczącej niesprawiedliwego postępowania wobec niego.			
25.	Uczeń rozmawiał z nauczycielem na temat sytuacji dotyczącej sprawiedliwego postępowania wobec niego.			
26.	Uczeń rozmawiał z nauczycielem na temat sytuacji dotyczącej niesprawiedliwego postępowania wobec innego nauczyciela.			
27.	Uczeń rozmawiał z nauczycielem na temat sytuacji dotyczącej sprawiedliwego postępowania wobec innego nauczyciela.			

### 5. Arkusz obserwacyjny nauczyciela

Lp.	Sytuacja	Liczba	Opis sytuacji	Czas trwania
1.	Nauczyciel posłużył się terminami: „sprawiedliwość”, „poczucie sprawiedliwości”;			
	„równość”;			
	„obiektywizm”;			
	„demokracja”;			
	„prawa człowieka”, „prawa ucznia”;			
	„regulamin szkoły”;			
	„kodeks etyczny”;			
	„etyka/moralność” w związku ze sprawiedliwością;			
	„postawa moralna” (sprawiedliwa).			
2.	Nauczyciel wyraził werbalnie swe zadowolenie związane z sytuacją dotyczącą kwestii sprawiedliwości.			
3.	Nauczyciel wyraził niewerbalnie swe zadowolenie związane z sytuacją dotyczącą kwestii sprawiedliwości.			
4.	Nauczyciel wyraził werbalnie swe niezadowolenie związane z naruszeniem poczucia sprawiedliwości ucznia przez innego ucznia.			
5.	Nauczyciel wyraził werbalnie swe niezadowolenie związane z naruszeniem poczucia sprawiedliwości ucznia przez grupę uczniów.			
6.	Nauczyciel wyraził werbalnie swe niezadowolenie związane z naruszeniem poczucia sprawiedliwości grupy uczniów przez inną grupę uczniów.			
7.	Nauczyciel wyraził werbalnie niezadowolenie związane z naruszeniem swego poczucia sprawiedliwości przez ucznia.			

8.	Nauczyciel wyraził werbalnie swe niezadowolenie związane z naruszeniem jego poczucia sprawiedliwości przez innego nauczyciela.			
9.	Nauczyciel wyraził werbalnie swe niezadowolenie związane z naruszeniem poczucia sprawiedliwości innego nauczyciela przez ucznia.			
10.	Nauczyciel wyraził werbalnie swe niezadowolenie związane z naruszeniem poczucia sprawiedliwości nauczyciela przez innego nauczyciela.			
11.	Nauczyciel bronił innego nauczyciela, który – w jego ocenie – został potraktowany niesprawiedliwie przez ucznia.			
12.	Nauczyciel bronił innego nauczyciela, który – w jego ocenie – został potraktowany niesprawiedliwie przez innego nauczyciela.			
13.	Nauczyciel bronił innego nauczyciela, który – w jego ocenie – został potraktowany niesprawiedliwie przez dyrekcję szkoły.			
14.	Nauczyciel bronił innego nauczyciela, który – w jego ocenie – został potraktowany niesprawiedliwie przez rodzica ucznia.			
15.	Nauczyciel wzmocnił (werbalnie) ucznia za sprawiedliwe postępowanie.			
16.	Nauczyciel wzmocnił (niewerbalnie) ucznia za sprawiedliwe postępowanie.			
17.	Nauczyciel odwołał się w swej argumentacji do poczucia własnej sprawiedliwości.			
18.	Nauczyciel odwołał się w swej argumentacji do poczucia sprawiedliwości innego nauczyciela.			
19.	Nauczyciel odwołał się w swej argumentacji do poczucia sprawiedliwości rady pedagogicznej.			

20.	Nauczyciel odwołał się w uzasadnieniu swego stanowiska do poczucia sprawiedliwości innego ucznia.			
21.	Nauczyciel odwołał się w uzasadnieniu swego zdania do autorytetu rodziców.			
22.	Nauczyciel odwołał się w uzasadnieniu swego stanowiska do poczucia sprawiedliwości innych autorytetów moralnych.			
23.	Nauczyciel odwołał się w uzasadnieniu swego stanowiska dotyczącego poczucia sprawiedliwości do grupy uczniów (np. klasy szkolnej).			
24.	Nauczyciel odwołał się w swej argumentacji do obowiązujących norm moralnych, zasad.			
25.	Nauczyciel odwołał się uzasadniając własne zdanie do rzecznika praw ucznia.			
26.	Nauczyciel ukazał w oparciu o przykład/y (werbalnie) na czym polega sprawiedliwe postępowanie wobec drugiego człowieka.			
27.	Nauczyciel przedstawił na przykładzie (werbalnie) na czym polega niesprawiedliwe postępowanie wobec drugiego człowieka.			
28.	Nauczyciel zobrazował (niewerbalnie) na czym polega sprawiedliwe postępowanie wobec drugiego człowieka.			
29.	Nauczyciel ukazał (niewerbalnie) na czym polega niesprawiedliwe postępowanie wobec drugiego człowieka.			
30.	Nauczyciel akceptował opinię lub pogląd ucznia na temat postępowania sprawiedliwego.			
31.	Nauczyciel zaakceptował pomysł ucznia w zakresie stosowania zasad sprawiedliwości.			

32.	Nauczyciel zastosował pomysł ucznia dotyczący działania sprawiedliwego.			
33.	Nauczyciel zachowywał się wobec uczniów życzliwie okazując to poprzez:			
	- uśmiech;			
	- serdeczny zwrot;			
	- rozładowanie napięcia lub strachu;			
	- dodawanie odwagi i wiary we własne siły;			
	- pocieszanie;			
34.	- wyrażanie troski o ucznia.			
	Nauczyciel zachowywał się wobec uczniów wrogo stosując:			
	- krzyki;			
	- groźby;			
	- ironię;			
	- dezaprobatę;			
	- ośmieszanie;			
	- zastraszanie;			
35.	- publiczną naganę;			
	- wyrażanie przekonania o niewiedzy ucznia.			
36.	Nauczyciel stawiał wymagania w sposób apodyktyczny, nie uzgadniając niczego z uczniami.			
37.	Nauczyciel egzekwował obowiązki uczniów przez stosowanie kar.			
38.	Nauczyciel egzekwował obowiązki uczniów przez stosowanie pochwały słownej.			
39.	Nauczyciel egzekwował obowiązki uczniów przez stosowanie nagrody rzeczowej.			
	Nauczyciel faworyzował uczniów darzonych przez siebie sympatią.			

40.	Nauczyciel wyróżniał na forum wszystkich uczniów, którzy według niego na to zasłużyli.			
41.	Nauczyciel oceniał negatywnie zachowanie konkretnych uczniów publicznie.			
42.	Nauczyciel wykazywał zainteresowanie uczniem skupiając uwagę na jego osiągnięciach szkolnych.			
43.	Nauczyciel wykazywał zainteresowanie uczniem skupiając uwagę na jego osiągnięciach pozaszkolnych.			
44.	Nauczyciel rozstrzygał oceny uczniów na forum klasy.			
45.	Nauczyciel oceniał postępy uczniów w nauce nie uzasadniając ich.			
46.	Nauczyciel oceniał postępy uczniów w nauce uzasadniając je.			
47.	Nauczyciel stosował „zasadę ograniczonego uczestnictwa”.			
48.	Nauczyciel stosował środki dydaktyczne sprzyjające kształtowaniu w uczniach poczucia sprawiedliwości:			
	- film edukacyjny;			
	- prezentacja multimedialna;			
	- obrazy;			
	- fotografie;			
	- utwory muzyczne;			
	- gry dydaktyczne.			

## 6. Kryteria analizy statutu badanej szkoły

Lp.	Kryteria oceny	Obecność cechy		Częstotliwość występowania cechy				Nazwa cechy
		Tak	Nie	Zawsze	Często	Rzadko	Nigdy	
1.	Słowo „sprawiedliwość”, „poczucie sprawiedliwości”.							
2.	Słowo „równość”.							
3.	Określenia nawiązujące do sprawiedliwości.							
4.	Zapisy dotyczące przestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów w szkole.							
5.	Zapisy dotyczące przestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów poza szkołą.							
6.	Zapisy dotyczące przestrzegania zasad sprawiedliwości przez nauczycieli.							
7.	Zapisy dotyczące egzekwowania przez nauczyciela nieprzestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów w szkole.							
8.	Zapisy dotyczące pedagogicznego egzekwowania nieprzestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów poza szkołą.							
9.	Cechy świadczące o sprawiedliwości naprawczej ucznia wobec ucznia: a) sposób naprawienia wyrządzonej krzywdy emocjonalnej;							
	b) sposób naprawienia wyrządzonej szkody materialnej;							
	c) sposób współpracy i zaangażowania wszystkich osób uwikłanych w spór.							
10.	Cechy świadczące o sprawiedliwości naprawczej ucznia wobec nauczyciela: a) sposób naprawienia wyrządzonej krzywdy							



	emocjonalnej;							
	b) sposób naprawienia wyrządzonej szkody materialnej;							
	c) sposób współpracy i zaangażowania wszystkich osób uwikłanych w spór.							
11.	Cechy świadczące o sprawiedliwości naprawczej nauczyciela wobec ucznia:							
	a) sposób naprawienia wyrządzonej krzywdy emocjonalnej;							
	b) sposób naprawienia wyrządzonej szkody materialnej;							
	c) sposób współpracy i zaangażowania wszystkich osób uwikłanych w spór.							

## 7. Kryteria analizy programu wychowawczego badanej szkoły

Lp.	Kryteria oceny	Obecność cechy		Częstotliwość występowania cechy				Nazwa cechy
		Tak	Nie	Zawsze	Często	Rzadko	Nigdy	
1.	Słowo „sprawiedliwość”, „poczucie sprawiedliwości”.							
2.	Słowo „równość”.							
3.	Określenia nawiązujące do sprawiedliwości.							
4.	Zapisy dotyczące przestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów w szkole.							
5.	Zapisy dotyczące przestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów poza szkołą.							
6.	Zapisy dotyczące przestrzegania zasad sprawiedliwości przez nauczycieli.							
7.	Zapisy dotyczące egzekwowania przez nauczyciela nieprzestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów w szkole.							
8.	Zapisy dotyczące pedagogicznego egzekwowania nieprzestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów poza szkołą.							
9.	Cechy świadczące o sprawiedliwości naprawczej ucznia wobec ucznia: a) sposób naprawienia wyrządzonej krzywdy emocjonalnej;							
	b) sposób naprawienia wyrządzonej szkody materialnej;							
	c) sposób współpracy i zaangażowania wszystkich osób uwikłanych w spór.							
10.	Cechy świadczące o sprawiedliwości naprawczej ucznia wobec nauczyciela: a) sposób naprawienia wyrządzonej krzywdy							

	emocjonalnej;							
	b) sposób naprawienia wyrządzonej szkody materialnej;							
	c) sposób współpracy i zaangażowania wszystkich osób uwikłanych w spór.							
11.	Cechy świadczące o sprawiedliwości naprawczej nauczyciela wobec ucznia:							
	a) sposób naprawienia wyrządzonej krzywdy emocjonalnej;							
	b) sposób naprawienia wyrządzonej szkody materialnej;							
	c) sposób współpracy i zaangażowania wszystkich osób uwikłanych w spór.							

### 8. Kryteria analizy programu profilaktycznego badanej szkoły

Lp.	Kryteria oceny	Obecność cechy		Częstotliwość występowania cechy				Nazwa cechy
		Tak	Nie	Zawsze	Często	Rzadko	Nigdy	
1.	Słowo „sprawiedliwość”, „poczucie sprawiedliwości”.							
2.	Słowo „równość”.							
3.	Określenia nawiązujące do sprawiedliwości.							
4.	Zapisy dotyczące przestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów w szkole.							
5.	Zapisy dotyczące przestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów poza szkołą.							
6.	Zapisy dotyczące przestrzegania zasad sprawiedliwości przez nauczycieli.							
7.	Zapisy dotyczące egzekwowania przez nauczyciela nieprzestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów w szkole.							
8.	Zapisy dotyczące pedagogicznego egzekwowania nieprzestrzegania zasad sprawiedliwości przez uczniów poza szkołą.							
9.	Cechy świadczące o sprawiedliwości naprawczej ucznia wobec ucznia: a) sposób naprawienia wyrządzonej krzywdy emocjonalnej;							
	b) sposób naprawienia wyrządzonej szkody materialnej;							
	c) sposób współpracy i zaangażowania wszystkich osób uwikłanych w spór.							
10.	Cechy świadczące o sprawiedliwości naprawczej ucznia wobec nauczyciela: a) sposób naprawienia wyrządzonej krzywdy							

	emocjonalnej;							
	b) sposób naprawienia wyrządzonej szkody materialnej;							
	c) sposób współpracy i zaangażowania wszystkich osób uwikłanych w spór.							
11.	Cechy świadczące o sprawiedliwości naprawczej nauczyciela wobec ucznia:							
	a) sposób naprawienia wyrządzonej krzywdy emocjonalnej;							
	b) sposób naprawienia wyrządzonej szkody materialnej;							
	c) sposób współpracy i zaangażowania wszystkich osób uwikłanych w spór.							

### 9. Kryteria analizy podręcznika z języka polskiego dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej

Lp.	Kategorie		Tytuł podręcznika/Autor/Wydawnictwo/miejsce i rok wydania		
			P. Zbróg, M. Jas: <i>Przygoda z czytaniem. Zapraszamy na słówko.</i> Antologia tekstów kultury. Klasa szósta. Kielce, Grupa Edukacyjna S.A., 2014.	M. Derlukiewicz: <i>Słowa na start!</i> Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Rożak”, 2006.	H. Dobrowolska, U. Dobrowolska: <i>Jutro pójdę w świat.</i> Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej. Klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014.
1.	Zawiera elementarne terminy aksjologiczne: „sprawiedliwość”, „równość”.	Tak			
		Nie			
2.	Wyjaśnia znaczenie sprawiedliwości jako cechy człowieka.	Tak			
		Nie			
3.	Zawiera informacje dotyczące podstawowych zasad sprawiedliwości społecznej.	Tak			
		Nie			
4.	Zawiera odpowiedzi na pytania dotyczące warunków sprawiedliwego działania i postępowania.	Tak			
		Nie			
5.	Wyjaśnia pojęcie sprawiedliwości.	Tak			
		Nie			

6.	Zawiera przykłady posługiwania się zasadą sprawiedliwości na co dzień.	Tak			
		Nie			
7.	Odwołuje się do autorytetów kierujących się w życiu zasadą sprawiedliwości.	Tak			
		Nie			

### 10. Kryteria analizy podręcznika z historii dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej

Lp.	Kategorie		Tytuł podręcznika/Autor/Wydawnictwo/miejsce i rok wydania		
			R. Lolo, A. Pieńkowska: <i>Historia wokół nas</i> . Podręcznik do historii i społeczeństwa dla szkoły podstawowej. Klasa 6. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2014.	B. Olszewska, W. Surdyk-Fertsch: <i>My i historia</i> . Historia i społeczeństwo. Podręcznik – klasa szósta. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014.	G. Wojciechowski: <i>Wczoraj i dziś</i> . Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa, Wydawnictwo „Nowa Era”, 2014.
1.	Zawiera elementarne terminy aksjologiczne: „sprawiedliwość”, „równość”.	Tak			
		Nie			
2.	Wyjaśnia znaczenie sprawiedliwości jako cechy człowieka.	Tak			
		Nie			
3.	Zawiera informacje dotyczące podstawowych zasad sprawiedliwości społecznej.	Tak			
		Nie			
4.	Zawiera odpowiedzi na pytania dotyczące warunków sprawiedliwego działania i postępowania.	Tak			
		Nie			
5.	Wyjaśnia pojęcie sprawiedliwości.	Tak			
		Nie			
6.	Zawiera przykłady posługiwania się zasadą sprawiedliwości na co dzień.	Tak			
		Nie			
7.	Odwołuje się do autorytetów kierujących się w życiu zasadą sprawiedliwości.	Tak			
		Nie			



# 11. Kryteria analizy wypracowania uczniów „Moja szkoła – sprawiedliwa czy niesprawiedliwa?”

Lp.	Kategorie	Nazwa	Liczba
1.	Występujące terminy	„Sprawiedliwość”	
		„Równość”	
		„Wolność”	
		„Demokracja”	
		„Solidarność”	
		Inne ...	
2.	Słowa będące w ścisłym związku ze sprawiedliwością	„Uczciwość”	
		„Wrażliwość”	
		„Empatia”	
		„Wolność”	
		„Szacunek”	
		„Odwaga”	
		„Mądrość”	
		„Prawda”	
		„Godność”	
		Inne ...	
3.	Słowa/określenia dotyczące sprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczycieli		
4.	Słowa/określenia dotyczące niesprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczycieli		
5.	Słowa/określenia dotyczące sprawiedliwego traktowania uczniów przez dyrekcję szkoły		
6.	Słowa/określenia dotyczące niesprawiedliwego traktowania uczniów przez dyrekcję szkoły		
7.	Słowa/określenia dotyczące sprawiedliwego traktowania uczniów przez innych uczniów		
8.	Słowa/określenia dotyczące niesprawiedliwego traktowania uczniów przez innych uczniów		
9.	Słowa/określenia świadczące o znajomości przez uczniów organów sprawiedliwości znajdujących się w szkole		
10.	Słowa/określenia świadczące o znajomości przez uczniów organów sprawiedliwości znajdujących się poza szkołą		
11.	Słowa/określenia świadczące o znajomości przez uczniów podstawowych zasad sprawiedliwości społecznej		
12.	Słowa/określenia występujące w tekście częściej niż inne		
13.	Wersy poświęcone danemu zdarzeniu		
14.	Sytuacje związane ze sprawiedliwością		
15.	Ujawnione wartości		
16.	Ujawnione pragnienia		
17.	Źródła konfliktu		

18.	Poziomy konfliktu		
19.	Osoby podejmujące działania		
20.	Podmiot przedstawiony pozytywnie		
21.	Podmiot przedstawiony negatywnie		
22.	Cechy pozytywne opisujące ludzi		
23.	Cechy negatywne opisujące ludzi		
24.	Postrzeganie siebie	Pozytywne	
		Negatywne	
		Obojętne	
25.	Stosunek do drugiego człowieka	Pozytywny	
		Negatywny	
		Obojętny	
26.	Szczęśliwe, pozytywne zakończenie		
27.	Tragiczne, negatywne zakończenie		

## **12. Autorski scenariusz zajęć dla młodszych uczniów szkoły podstawowej opracowany w ramach programu innowacji pedagogicznej**

**Temat:** „Rady nie od parady” – jak postępować sprawiedliwie?

**Czas trwania:** 45 minut

**Cel ogólny:** Wspieranie rozwoju moralnego uczniów

**Cele operacyjne:**

Uczeń:

- wie, jak zachowuje się osoba sprawiedliwa (lub niesprawiedliwa);
- potrafi wypowiadać się na forum i uzasadnić swą wypowiedź;
- stara się zgodnie współpracować z innymi .

**Metody pracy:**

- Podające: pogadanka.
- Problemowe: aktywizujące – techniki: „Promyczkowe uszeregowanie”, „Graffiti”.

**Formy pracy:**

- Zbiorowa
- Grupowa

**Środki dydaktyczne:**

Arkusze papieru, kartki samoprzylepne, przybory plastyczne, ilustracja „kosza” i „walizki”

**Literatura:**

- I. Koźmińska, E. Olszewska: *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa, Wydawnictwo „Świat Książki”, 2007.
- J. Krzyżewska: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Część 1. Suwałki, Wydawnictwo „AU OMEGA”, 1998.
- W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- J. Porazińska: *Dwie Dorotki*. Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, 1964.

**Przebieg zajęć**

1. Zabawa integracyjna „Krzesełko po mojej prawej stronie jest puste...”:  
(Dzieci siedzą w kręgu, a po prawej stronie siedzącego nauczyciela jest puste krzesło. Nauczyciel zaprasza na nie dziecko według określonego warunku, np. usiądzie na nim

Joasia, która pięknie się uśmiecha. Dziecko, obok którego jest teraz puste krzesło zaprasza kogoś innego według swojego pomysłu. Istotne, by były to pozytywne cechy, np. dotyczące sprawiedliwości).

2. Ćwiczenie „Promyczkowe uszeregowanie” służące zdefiniowaniu pojęcia „sprawiedliwość”.

(Uczniowie otrzymują kartki z zaznaczonym w centralnym miejscu terminem „sprawiedliwość” oraz odchodzącymi od niego promieniami. Ich zadaniem jest wpisać w te promienie skojarzenia ze słowem „sprawiedliwość”. Następnie nauczyciel zapisuje cechy wspólne skojarzeń na tablicy).

3. Pogadanka na temat sprawiedliwości:
  - a) Z czym kojarzy się sprawiedliwość (osoba sprawiedliwa)?
  - b) Jak zachowuje się osoba sprawiedliwa?
  - c) Jakie cechy charakteru ma osoba sprawiedliwa?
  - d) Po czym można rozpoznać, że ktoś jest sprawiedliwy (lub niesprawiedliwy)?
4. Wysłuchanie tekstu Janiny Porazińskiej „Dwie Dorotki”.
5. Rozmowa na temat treści bajki, np.:
  - a) Jaką zapłatę otrzymały dziewczynki?
  - b) Czy zapłata była sprawiedliwa? Dlaczego?
  - c) Co mogłyby dziewczynki (matka) zmienić w swoim postępowaniu?
  - d) W jaki sposób powinny pracować nad swoim zachowaniem (pozytywnym i negatywnym)?
6. Zabawa ruchowa „Pokaż, jak...”, np. złośćisz się, przepraszasz, pomagasz rozwiązać sprawiedliwie konflikt itp.
7. Podjęcie przez uczniów aktywności twórczej: „Rady nie od parady” – praca w grupach:
  - a) Układanie rad dla obu dziewczynek i zapisywanie ich na arkuszu papieru z zastosowaniem techniki „graffiti”: Proponujemy, aby...; Dziewczynki (ich matka) na pewno powinny (a)...; Mamy nadzieję, że dziewczynki (matka) .... itp.;
  - b) Prezentacja prac przez liderów grup;
  - c) Umieszczenie plakatów w sali lekcyjnej w widocznym miejscu.
8. Ewaluacja zajęć: „Kosz i walizka”.
 

(Dzieci wypowiadają się na temat tego, co zabiorą ze sobą w podróż i spakują do walizki (to, co pozytywnego zapamiętały z zajęć), a co wyrzucą do kosza (to, co było niepotrzebne itp.).

### **13. Autorski scenariusz zajęć dla starszych uczniów szkoły podstawowej opracowany w ramach programu innowacji pedagogicznej**

**Temat:** Potrafię podjąć sprawiedliwą decyzję.

**Czas trwania:** 45 minut

**Cel ogólny:** Kształtowanie poczucia sprawiedliwości uczniów

**Cele operacyjne:**

Uczeń:

- stara się znaleźć sposób rozwiązania sytuacji problemowej;
- potrafi zaprezentować własne stanowisko i uzasadnić je;
- potrafi współpracować z innymi.

**Metody pracy:**

- Podające: pogadanka (wstępna), dyskusja.
- Problemowe: aktywizujące – mapy mentalne, metoda sytuacyjna.

**Formy pracy:**

- Zbiorowa
- Grupowa

**Środki dydaktyczne:**

Tekst bajki dla każdego ucznia, arkusze papieru

**Literatura:**

- P. Beręsewicz i in. (opr. zbiorowe): *Gorzka czekolada. I inne ważne opowiadania o ważnych sprawach*. Warszawa, Wydawnictwo „Prószyński i S-ka”, 2016.
- I. Koźmińska, E. Olszewska: *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa, Wydawnictwo „Świat Książki”, 2007.
- W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- M. Piquemal: *Bajki filozoficzne*. Warszawa, Wydawnictwo „Muchomor”, 2016.

**Przebieg zajęć**

1. Wprowadzenie do tematu zajęć:

- a) Ćwiczenie – dokończ zadanie: „Co by było gdyby, np. na świecie nie było sprawiedliwości?” (hipotetyczne odpowiedzi uczniów: np. zapanowałby chaos);

- b) Ćwiczenie rozwijające myślenie twórcze „Skojarzenia”: powiedz o czym myślisz, gdy słyszysz słowo „sprawiedliwość?”.
- 2. Określenie „istoty sprawiedliwości” z wykorzystaniem „mapy mentalnej”:
  - a) Każdy z uczniów otrzymuje po cztery kartki, na których zapisuje – za pomocą haseł – skojarzenia ze słowem sprawiedliwość;
  - b) Podział uczniów na cztery grupy;
  - c) Porównywanie własnych haseł z hasłami kolegów/koleżanek i porządkowanie tych o podobnej treści, przez naklejenie ich na arkusz papieru tak, by tworzyły logiczną całość;
  - d) Odczytanie i omówienie przez przedstawicieli poszczególnych grup wypracowanych pomysłów oraz ustosunkowanie się do ewentualnych problemów, z którymi się zetknęli podczas ustalania „istoty sprawiedliwości”;
  - e) Umieszczenie plakatów w widocznym miejscu sali lekcyjnej.
- 3. „Filozoficzne opowieści” – czytanie ze zrozumieniem tekstu Michela Piquemala *Bajki filozoficzne*:
 

„Biedak i bogacz pokłócili się. Bogacz uderzył biedaka w twarz. Ten udał się do sądu, by dochodzić sprawiedliwości. Sędzia zapoznawszy się ze sprawą wydał wyrok, by bogacz jako rekompensatę dla biedaka dał mu miseczkę ryżu. Wtem biedak poderwał się z miejsca, podbiegł do sędziego i go spoliczkował. Sędzia krzyknął: Dlaczego to zrobiłeś nędzarzu?! Na to biedak: Właśnie naszła mnie taka ochota. A w obecnej sytuacji daję panu sędziemu miseczkę ryżu jako rekompensatę za policzek!”<sup>998</sup>.
- 4. Dyskusja na temat treści bajki dotycząca:
  - a) Sprawiedliwości widzianej z perspektywy bogacza, biedaka i sędziego;
  - b) Motywów postępowania bohaterów bajki;
  - c) Cech charakteru bogacza, biedaka i sędziego;
  - d) Uczuć towarzyszących im podczas rozprawy.
- 5. Podjęcie przez uczniów aktywności twórczej dotyczącej rozwiązania problemu ukazanego w bajce: „Jaki wyrok byłby sprawiedliwy dla wszystkich stron biorących udział w sporze? – praca w grupach:
  - a) Ustalenie sytuacji problemowej (Jak jest?);
  - b) Zrozumienie motywów postępowania bohaterów (Dlaczego tak jest?);

<sup>998</sup> M. Piquemal: *Bajki filozoficzne*. Warszawa, Wydawnictwo „Muchomor”, 2016.

- c) Przedstawianie własnych propozycji sprawiedliwego rozstrzygnięcia problemu (Co zrobić, żeby tak nie było? Jaki wyrok byłby sprawiedliwy?) i zapisanie ich na arkuszu papieru;
  - d) Przedstawienie przez liderów grup ustalonych propozycji rozwiązania problemu;
  - e) Umieszczenie plakatów w sali lekcyjnej w widocznym miejscu.
6. Ewaluacja zajęć: „Dokończ zdanie...”, np. Podczas dzisiejszych zajęć dowiedziałem się..., Zaproponowałem, aby..., Miałem trudność w (z)... itp.
7. Improwizacja ruchowa do wiersza ks. Jana Twardowskiego „Sprawiedliwość”.





